

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891



# Gestão & Educação

Vol. 8, No 6 Jun./2025

**FACONNECT**

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 8  
n.6 {jun. 2025} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2025.

104p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: [www.faconnect.com.br/revista](http://www.faconnect.com.br/revista).

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação
2. Educação física - estudo e ensino
2. Freire, Paulo, 1921 - 1997
4. Prática pedagógica
5. Educação inclusiva.
6. Diversidade.
7. Crianças autistas- educação
8. Ensino a distância
9. Tecnologia educacional.
- 10 Capacitação de professores.
11. Deficiência intelectual
12. Mercado de trabalho.
13. Brincadeiras .
14. Gestão educacional.
15. Crianças maus-tratos.
16. Feminismo.
17. Mulheres - história.
18. Música na educação.
19. Crianças -desenvolvimento.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

# EDITORIAL

## INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E OS NOVOS DESAFIOS DA GESTÃO E DA EDUCAÇÃO

Vivemos um momento de inflexão na história da educação. As transformações tecnológicas, especialmente o avanço da inteligência artificial (IA), estão redefinindo as formas como aprendemos, ensinamos e gerimos os espaços educacionais. Diante desse cenário, a edição de junho da Revista Gestão & Educação dedica-se a explorar um dos temas mais desafiadores e promissores da atualidade: o impacto da IA na educação, em suas múltiplas dimensões.

O uso de ferramentas baseadas em IA já se faz presente em diversas esferas da prática educacional: desde sistemas de gestão escolar mais eficientes, até plataformas de aprendizagem personalizadas, análise preditiva de desempenho estudantil, automação de avaliações e apoio à tomada de decisão por gestores. No entanto, junto aos avanços, emergem questões éticas, pedagógicas e sociais que exigem reflexão crítica e embasamento científico.

Como garantir que essas tecnologias ampliem e não restrinjam o direito à educação de qualidade? Como formar gestores e docentes para o uso consciente, criativo e responsável da IA? De que forma a pesquisa educacional pode contribuir para construir marcos regulatórios, políticas públicas e práticas pedagógicas que coloquem o ser humano no centro do processo?

A Revista Gestão & Educação reforça, com esta edição, seu papel como espaço de diálogo e construção coletiva de saberes comprometidos com uma educação pública, democrática, inclusiva e tecnologicamente ética.

**Profª Dra. Adriana Alves Farias**  
Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

### Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes  
Profª. Adriana de Souza  
Profª. Alessandra Gonçalves  
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva  
Profª. Andrea Ramos Moreira  
Profª. Debora Banhos  
Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez  
Profª. Juliana Petrasso  
Profª. Marina Oliveira Reis  
Profª. Priscilla de Toledo Almeida  
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

### Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

### Projeto Gráfico

Tayna Sousa

### COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede  
Volume 08, Número 06 (Junho 2025- SP)  
ISSN 2675-2891 (Digital)  
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

# Sumário

**05 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ANDRÉ FRANCISCO REVERT

**15 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS**

ANDRÉIA BARBOSA SANTOS

**24 DESAFIOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

CÁSSIO FARINELLI LIMA

**33 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O PROCESSO EDUCACIONAL**

ELIZA NAOMI IWAMOTO

**41 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**

ELVIRA JOSIANE DEMIN ARAUJO DE MORAIS

**50 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO**

FABIANA PEDRAZA DA SILVA

**61 O BRINCAR NA APRENDIZAGEM DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

GISELE LOPES XAVIER

**70 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA ARTICULAÇÃO COM A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL: PARCERIAS COM ASSISTÊNCIA SOCIAL E CONSELHOS TUTELARES PARA GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO**

KÁTIA FAUSTINA DE PAULA

**83 EDUCAÇÃO FEMINISTA: MOVIMENTO SOCIAL ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO**

LORENA VIANNA VALENTIM FERREIRA

**94 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONQUISTAS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA MÚSICA**

ROBERTA EDLENE ANTUNES DE OLIVEIRA  
ELDA CRISTIANE OTÁVIO CAMPOS  
SOLANGE GODOI DA SILVA

# A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA



## ANDRÉ FRANCISCO REVERT

Graduado em Educação Física pela UNINOVE (2010); licenciado em educação Física pela UNINOVE (2011) e Professor de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo .

## RESUMO

Este artigo discute a metodologia nas aulas de Educação Física. Aborda a origem desse componente curricular, sua função inicial e como a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais promovem mudanças significativas. Embora ainda subvalorizadas, essas aulas contribuem para o desenvolvimento individual e despertam o interesse dos alunos por exercícios. A recreação, através de jogos, danças, lutas ou ginástica, é vista como benéfica para a saúde, desenvolvimento de habilidades e construção de caráter. Paulo Freire destaca a importância de educadores críticos e progressistas, enfatizando a relação entre teoria e prática, a práxis. O artigo reflete sobre como suas ideias podem aprimorar práticas pedagógicas e promover aprendizagem significativa nas aulas de Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física; Metodologia Educacional; LDB; Parâmetros Curriculares Nacionais; Prática Pedagógica; Paulo Freire; Aprendizagem Significativa; Formação Do Indivíduo.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas aproximações entre a prática pedagógica nas aulas de Educação Física com as ideias Freirianas. Paulo Freire (1921 – 1997) um educador que esteve afrente de seu tempo e que contribui imensamente até os dias atuais com suas ideias e “métodos” sobre a prática pedagógica no processo educacional no Brasil e no mundo, caminhando em direção à educação libertadora, principalmente dos excluídos encontra o ideário neoliberal. A Educação Física na escola ainda hoje permanece atrelada a prática pedagógica que exclui os menos aptos fisicamente com conteúdo e estratégias que se confundem. Assim sendo, o presente ensaio procura apresentar a crise do paradigma dominante da Educação Física e o paradigma emergente: o conceito da Cinesiologia Humana, com as ideias Freirianas com ênfase nas catego-

rias da Pedagogia da Autonomia e que oferecem grandes contribuições para a prática pedagógica, inclusive para o professor de Educação Física. O artigo pode causar estranhamento nas pessoas, pois quando nos referimos ao componente curricular Educação Física, a ideia aceita e transmitida culturalmente, relaciona as aulas com momentos para relaxar o corpo, treinar uma modalidade esportiva ou se exercitar. Estudar nas aulas de Educação Física? Para responder a esta questão impertinente basta lembrar-se de como foi a sua Educação Física e com certeza virão à mente momentos que permeiam uma vastidão de sentimentos. Enquanto nas outras disciplinas “estudamos” aprendemos alguma coisa, na Educação Física é a hora do “fazer”, sem necessariamente envolver a relação com o aprendizado de algum conhecimento específico.

A Educação Física que também é um componente curricular de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), incluída na base Nacional comum no ensino fundamental e médio e, portanto, com a mesma importância que os clássicos, devemos possibilitar os (as) alunos (as) estudar e aprender conhecimentos relacionados com essas áreas específicas.

Da mesma maneira Mariz de Oliveira (2006, p.6) afirma que:

quando nos referimos à instituição Escola em geral, quaisquer que sejam as suas fases na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pressupomos professores ensinando e alunos aprendendo conhecimentos próprios e específicos que caracterizam os componentes curriculares tais como, entre os clássicos e os mais popularmente lembrados, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Biologia, Química, Física), Geografia, e História.

Considerar a Educação Física escolar independente dos níveis de ensino, nos dias de hoje é com certeza um grande desafio, por conta de uma diversidade de entendimentos, práticas pedagógicas e abordagens conflitantes e contraditórias sobre a área. Para a sociedade em geral e grande parte da comunidade escolar, na educação física é o momento mais aguardado para alguns alunos (as) como o mais odiado para outros (as), estabelecendo assim uma crise do paradigma dominante dessa Educação Física. Estabelecendo uma relação com as ideias de Boaventura Souza Santos (2010) há diversos sinais de que o paradigma dominante atravessa uma crise que, além de profunda, é irreversível. Na Educação Física a crise do paradigma dominante se dá por conta de várias evidências, legais, factuais e sociais.

Apesar de incluída na LDB de 9394/96 a redação como componente curricular a Educação Física ainda traz claras evidências de um tratamento e entendimento diferente dos demais componentes, sendo, “sua prática facultativa ao aluno (I) – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (II) – maior de trinta anos de idade; (III) – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (VI) – que tenha prole”.

A Educação Física que atualmente se vê nas escolas brasileiras vem perdendo seu espaço na matriz curricular, por conta das práticas pedagógicas descontextualizadas e à iniciação e aperfeiçoamento do treinamento esportivo desenvolvido durante as aulas. Enquanto professor de prática de Ensino no ensino superior e formador de professores na rede particular de ensino, vemos corriqueiramente relatos de casos de “terceirização” da Educação Física, onde a sua prática é realizada fora da grade e com turmas agrupadas ou fora do âmbito escolar, praticada em academias de ginástica. Alguns estudos trouxeram à tona a fragilidade da nossa área e a crise no qual

se encontra (Oyama, 1995), (Silveira & Tani, 2008), além de sua possível extinção (Bressan, 1979), (Brito, 1969). De acordo com Cone (2014) por conta da confusão estabelecida pela indefinição de objetivos claros e conteúdos específicos, o professor de educação física no âmbito vai desaparecer e se tornará num instrutor de atividade física desenvolvendo programas de atividades físicas.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE**

No Brasil a Educação Física serviu a interesses políticos e sociais relacionando as aulas em programas de atividades físicas utilizando métodos de ginásticas muitos difundidos na Europa visando o vigor orgânico ou mesmo um programa de treinamento esportivo. O Esporte enquanto manifestação da cultura serviu como principal conteúdo desenvolvido nas aulas de educação física e o principal objetivo foram e têm sido desenvolver o potencial técnico esportivo dos alunos através de exercícios e jogos que aprimorem os fundamentos e táticas de algumas modalidades esportivas. O jogo, o esporte, as atividades rítmicas e a luta ainda são os conteúdos apresentados pelos PCN de Educação Física (BRASIL, 1996) e trazem resquícios de um currículo que ainda evidencia a doutrinação esportivista, característica dos fins esportivos, confundindo fins com meios, isto é, as orientações didáticas e conteúdo.

Historicamente no Brasil a Educação Física Escolar teve prioritariamente suas aulas indo ao encontro de interesses políticos, ideológicos, resultantes de modelos hegemônicos eurocêntricos, e incorporados sem nenhum rigor acadêmico. Na Inglaterra, devido à dinâmica das relações sociais durante a Revolução Industrial (século XVIII) nota-se o enriquecimento da classe de comerciantes que influenciou o sistema educacional inglês e promoveu a abertura das escolas e universidades das classes altas, levando à convivência entre as classes sociais dos filhos dos aristocratas e dos ricos comerciantes. A tradição da alta classe inglesa considerava a liberdade fundamental para a formação de um espírito independente e as instituições de ensino permitiam aos alunos o direito de desfrutar o seu tempo livre da maneira que quisessem. Com o passar do tempo, entretanto, começaram a surgir situações de vandalismo, crueldade e vulgaridade, praticadas pelos estudantes ingleses. As autoridades educacionais foram obrigadas a instalar um sistema de vigilância sobre os alunos que repercutiu na organização das atividades esportivas. Algumas atividades foram proibidas, outras, criadas, enquanto a maior parte passou a ser regulamentada. Essa regulamentação caracteriza o esporte até os dias de hoje. As regras são rígidas, há árbitros para aplicá-las e os atletas que não as seguem são punidos. As classes dominantes passaram então a utilizar o esporte como forma de controle sobre os adolescentes e este passou a fazer parte da grade curricular nas instituições de ensino. O esporte foi utilizado para “forjar o caráter” dos futuros líderes que atuariam em diferentes frentes na administração do império colonial britânico. A influência colonial da Inglaterra e as características que o esporte assumiu no período fizeram com que ele fosse exportado a todos os continentes. (RIBEIRO; VASQUINHO, 2012).

## **AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A TIPIFICAÇÃO ESPORTIVA**

Toda metodologia de ensino da Educação Física, nas escolas, mantém essas raízes em práticas anteriormente ligadas a produção de trabalhadores aptos física e moralmente. O desenvolvimento das aulas com a tipificação esportiva fez com a Educação Física no Brasil torna-se um componente diferente dentro da proposta pedagógica da escola; o professor de educação física atuando como um técnico e/ou preparador físico, os alunos considerados como atletas e os conteúdos voltados para um programa de iniciação esportiva. No esporte a figura do técnico e/ou treinador está invariavelmente relacionada com a preocupação do rendimento orgânico, funcional e tático do atleta visando à competição. Para isso, lança-se mão de programas de treinamento físicos e tático extenuantes no qual a repetição busca levar a perfeição. O atleta é submetido a incansáveis programas de treinamento transformando-o num mero coadjuvante nesse processo primitivo de aprendizagem. Segundo Louro (1999) as práticas escolares continuam solidificando a distinção dos indivíduos feita através de suas capacidades físicas e de seu sexo biológico, através da noção de papéis sociais ligados a cada gênero. E principalmente os professores em suas aulas deveriam levar em conta o contexto dos alunos em que os alunos estão inseridos, qual seja a relevância social, isto é, a bagagem social que cada aluno traz em si, devendo-se conseguir inserir esse aluno no contexto da aula, fazendo com que todos convivam em grupo. Entendemos, portanto, que o Esporte privilegia:

(1) os mais aptos fisicamente e habilidosos,

(2) o treinamento orgânico, funcional e tático dos atletas enquanto o componente curricular Educação Física deve possibilitar a inclusão de todos, a construção de conhecimentos relevantes para o enfrentamento de diversas situações do cotidiano. Assim o papel do professor de Educação Física diferentemente do treinador e técnico deve possibilitar uma reflexão sobre sua prática pedagógica considerando e a sua formação. Cabe ao professor incentivar a participação do aluno nas aulas, mostrando a importância de assumir compromisso com as atividades propostas afinal, embora não pareça, a matéria é tão importante quanto às outras e reflete resultados no fim do ano letivo. Como eixo norteador de sua prática pedagógica Freire defende que “formar” é muito mais que formar o ser humano em suas destrezas, atentando para a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que está inserida. Além do papel de formador o professor tem o papel de fazer o aluno compreender quais as suas responsabilidades, a Educação Física beneficia os alunos através do autoconhecimento e autoconfiança, socialização, desperta o espírito de equipe, melhora a autoestima, favorece o desenvolvimento motor, sem contar que por meio da prática regular de exercícios físicos é possível reduzir o risco de doenças relacionadas ao coração e pressão arterial, ajuda no ganho de resistência muscular e equilíbrio dos níveis de colesterol, por exemplo.

Paulo Freire ressalta em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, a importância de se levar a sério a formação, pois só assim determinará sua competência científica. Portanto, um professor de Educação Física deve ter claro do seu papel junto aos alunos e distinguir instituições e manifestações para que não se reproduzam práticas pedagógicas descontextualizadas, assim “saber fazer” atualmente num mundo globalizado e muito importante, porém, de pouco adianta se os alunos desconhecessem o “porquê” e “para quê” fazer e com certeza a atribuição de valores e atitudes sobre o que é vivenciado é fundamental para se formar seres humanos críticos e conscientes de

seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Sendo assim, relembro a ideia apresentada por Freire que ensinar não é transferir conhecimento, nem conteúdo. Considerando então essas palavras, devemos ter claras nossas intenções e funções considerando a especificidade da escola. Antes de Professor de “algo” somos professores. Portanto, professor é um ensinador? É um treinador? É um educador? Ou é simplesmente professor? Esse ato democrático deve então possibilitar a construção de conhecimentos sobre coisas específicas e que possibilitem o acesso e a participação coletiva desses saberes. “Quem ensina, ensina alguma coisa, a alguém.”

Paulo Freire ainda destaca a importância de propiciar condições aos educandos em suas socializações com os outros e com o professor, de testar a experiência de assumir-se como um ser histórico e social, que pensa que critica, que opina, que tem sonhos, se comunica e que dá sugestões. Acredita que a educação é uma forma de transformação da realidade que não é neutra e nem indiferente, mas que tanto pode destruir a ideologia dominante como mantê-la. O professor de Educação Física ao reproduzir esse modelo baseado no pensamento neoliberal estimula a competição entre os alunos (as), propondo jogos de modalidades esportivas que privilegiam os habilidosos e fortes, enquanto exclui a maioria dos alunos que se conformam em ser simples espectadores. De acordo com Gonçalves (1994), as aulas de Educação Física carecem de momentos que proporcionem experiências genuínas de movimento, refletindo a integralidade do ser humano. Em vez disso, percebe-se que essas aulas se concentram em atividades que disciplinam o corpo por meio de movimentos mecânicos, repetitivos e isolados, que não fazem sentido para os alunos. Estas atividades estão desvinculadas de emoções e lembranças, seguem padrões rígidos e são conduzidas por comandos do professor. Refere-se que o tempo, o espaço e as ações são determinados pelo professor. Estas ações, geralmente, já são preparadas anteriormente com a participação exclusiva deste. Não se consideram as experiências dos alunos, nem suas preferências, e não é permitida a participação nas decisões – enfim, o aluno é excluído. Se há exclusão de alguns não é uma prática que possibilita a aprendizagem. A vertente tem-se o Esporte da Escola é a perspectiva que abre uma gama de oportunidades para que os alunos interfiram e interajam com as aulas, buscando sempre conhecer e construir o novo. Essa perspectiva de esporte escolar dá ao professor e aluno a autonomia para transformar as regras e algumas formas técnicas dos jogos tradicionais, sem necessariamente usar os mesmos materiais e instrumentos utilizados pelos esportes de alto-rendimento, ou seja, o enfoque das aulas é a criatividade. Além da reflexão crítica faz-se necessário o reconhecimento e valorização da identidade cultural do educando, pois todo indivíduo chega ao seio escolar já trazendo consigo uma bagagem cultural, não se pode restringir apenas ao conhecimento dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, cada um deve ser consciente do seu papel. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Educação Física (BRASIL, 1997), o jogo é um dos conteúdos a serem ensinados nas aulas e há a confusão com estratégias, não há uma clara consideração entre os jogos e a relação conflituosa estabelecida pela competição que tem sido o ingrediente mais frequente nas aulas, sob a égide do ideário neoliberal. Para Freire na escola tem subordinado o ensino e a aprendizagem bancária. A prática de Educação Física leva os alunos a repetirem sistematicamente atividades que não estão contextualizadas com o ambiente escolar e que poderiam ser experimentadas em outros lugares. Segundo Paulo Freire, na "Pedagogia do Oprimido", a teoria sem prática se transforma em "verbalismo", assim como a prática sem teoria se torna ativismo. Contudo, ao unir prática e teoria, obtém-se a práxis, que é a ação criativa

e transformadora da realidade. Na escola, questiona-se se, durante as aulas de matemática, o professor utiliza métodos didáticos que acabam punindo o aluno ao excluí-lo da atividade por errar a resolução de um problema. Para Paulo Freire, formar não se resume a treinar o educando para o desempenho de habilidades. Ele afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

## **A CINESIOLOGIA HUMANA**

Diante da crise do paradigma dominante dessa Educação Física, por conta da ambiguidade, a dualidade estabelecida entre o corpo e a mente e a consequente inadequação do termo Educação Física, Mariz de Oliveira (2003) utiliza o conceito Cinesiologia Humana para melhor definir e caracterizar esse componente curricular considerando o objeto de estudo, ou principal, ou característico, ou específico, a ser explorado e desenvolvido nas aulas do componente curricular Educação Física, o movimento humano e por tratar de conhecimentos específicos sobre o movimentar-se do ser humano, apresenta o seguinte objetivo das aulas de Cinesiologia Humana na Educação Escolar Básica.

A palavra "cinesiologia", originária do idioma grego, significa, em sua plenitude, o estudo do movimento humano e já se encontra inserido no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2009) e Mariz de Oliveira (2010) esclarece ainda que o termo Cinesiologia Humana, não é só a descrição ou anatomia de movimentos, não é simplesmente a ciência e prática da atividade física e não trata unicamente da estrutura funcional do movimento humano. Seu conceito não deve refletir um reducionismo, nem tão pouco um holismo, na medida em que considera os dois como constituintes essenciais de um mesmo conjunto e sim caracterizada pela organização e sistematização de conhecimentos próprios do movimentar-se do ser humano, relacionadas com abordagens e análises biológicas, químicas, físicas, psicológicas, antropológicas, e sociológicas, entre as principais, e em composição com áreas correlatas, citando entre as mais tradicionais, Fisiologia da Atividade Motória, Biomecânica, Desenvolvimento Motório, Controle Motório, e Aprendizagem Motória. Sobre a importância de uma compreensão do mundo que busca estabelecer uma inter-relação entre os conhecimentos, Boaventura de Sousa Santos (2007) destaca a ideia de uma "ecologia de saberes". O movimento humano intencional, por sua vez, possui características que satisfazem as condições de um campo de conhecimento próprio. Conforme Renshaw (1973), o movimento humano abrange desde funções orgânicas básicas até formas de movimento simbólico, incluindo movimentos locomotores, operacionais gerais, expressivos, atléticos, de balé, dramáticos e ritualísticos. Cada forma de experiência de movimento possui suas próprias características, modos de operação, padrões de avaliação e critérios de adequação. Dessa forma, diferentes tipos de conhecimento proposicional (saber que), conhecimento prático (saber como) e experiência pessoal sustentam cada ação específica. Ainda para Mariz de Oliveira (2010) os conteúdos e conhecimentos e as características do processo de aprendizagem, as alunas / os alunos estudam as implicações inerentes ao movimentar-se realizadas tanto no lazer, quanto no trabalho e nas demais atividades do dia a dia, para sobrevivência, vivenciando os respectivos movimentos. É preciso não aceitar o determinismo como um modo de explicação das desigualdades na escola, mas como sujeitos interventores. Não se usa

a adaptação sem a intervenção da realidade. Como educadores deve-se conhecer seus alunos, não podendo desconsiderar os saberes dos grupos populares e a realidade histórico-política social vivenciada por eles, pois todos estão inseridos num ciclo de aprendizagem. A essa atitude, corresponde a expulsão do opressor de dentro do oprimido. Mudar é difícil, mas, é possível e é a partir disto que o professor deve programar sua ação político-pedagógica. Os conhecimentos acerca do movimento humano, para efeito de organização didática, são apresentados em quatro blocos de conteúdos:

(1) estrutura e potencialidades relacionadas com o movimentar-se, envolvendo seus aspectos musculoesquelético, fisiológico, biomecânico, neuromuscular, psicológico, e suas interações;

(2) capacidades relacionadas com o movimentar-se, caracterizadas por especificidades do sistema neurológico-muscular, como, por exemplo, força, velocidade, potência, resistência, equilíbrio, agilidade, tempo de reação, e destreza manual;

(3) habilidades relacionadas com o movimentar-se, envolvendo a aprendizagem e execução de movimentos sem ou com implementos, sem ou com locomoção, e em ambiente estático ou dinâmico;

(4) relacionamento, por meio do movimentar-se, com o meio físico e social, envolvendo o estudo e vivências de situações em que o movimento humano afeta e é afetado pelo ambiente no qual está inserido, destacando-se a possibilidade e importância da ação motória nos processos de integração, interação, comunicação, expressão, controle e transformação.

Para organização didática, às aulas propostas, os blocos estarão relacionados entre si, dando margem a abordagens bastante amplas e dinâmicas através de temas relevantes ao conhecimento de mundo e realidade da cultura infanto-juvenil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo tenta-se trazer a reflexão para as práticas pedagógicas nas aulas de Educação física. Trouxe também a relevante reflexão sobre a o termo Cinesiologia Humana. Termo pouco usual, mas que deveria ser estudo de todos os professores de educação física por conta das práticas pedagógicas descontextualizadas e à iniciação e aperfeiçoamento do treinamento esportivo desenvolvido durante as aulas, por isso traz-se como referência Paulo Freire e sua pedagogia de integradora. A proposta é de que o aluno pense no significado social das práticas corporais, na origem histórica, nas relações de poder de que elas são fruto – e que validam ou não determinada prática, em detrimento de outra, entre outros aspectos. Já que o esporte na escola tem por fundamento a abordagem da compreensão de jogos, onde todos e cada um dos alunos podem participar na tomada de decisões. O ensino dos esportes progride por meio da tática de jogo, ao invés das habilidades técnicas esportivas; baseia-se em argumentos táticos, onde os alunos reconhecem que os jogos podem ser interessantes, agradáveis, quando auxiliados e encorajados a tomar decisões baseadas na consciência tática (MENEZES, CAPISTRANO, SOUSA, 2007, p. 96).

As aulas de Educação físicas devem ser planejadas pensando na inclusão de todos os alunos independente do ano ou idade. Quebrar com o paradigma instituído que só alguns têm habilidade e transformar as aulas em momentos de prazer, crescimento e integração. Há, portanto de se compreender que é preciso que o educador sintetize seu aprendizado no que diz respeito ao ensinar, ele precisa saber que ensinar é transferir conhecimento, criando possibilidades para sua produção ou sua construção no aprendizado do aluno. A reflexão crítica é um ponto primordial que o educador tem que sempre inserir na sua ação pedagógica, pois mediante essa relação se fará uma formação permanente dos professores. Ao descobrir a arte de ensinar podemos deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente fazendo com que ele se torne cada vez mais criador de sua própria história e de seu aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física.** Vol. 7, Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. **Educação Física, um ato pedagógico.** Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, ano 12, n. 53, p. 9-12, 1984.

DARIDO, S. C. **Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física.** Motriz, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DE MARCO, A. (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. **Preparação profissional em educação física**. In: PASSOS, S. C. E. (Org.). **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 225-245, 1988.

\_\_\_\_\_. **Colóquio sobre a epistemologia da educação física: da educação física a cinesiologia humana**. Conselho Federal de Educação Física. Paraná, julho 2005. Disponível em: . Acesso em: 28 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Da educação física a cinesiologia humana**. Seminário de Políticas Públicas para a Educação Física Escolar. Assembleia Legislativa, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação física escolar: construindo castelos de areia**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 5-11, jan./dez. 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação física: tendências e perspectivas**. Anais I Semana de Educação Física. São

Paulo: Universidade São Judas Tadeu, Departamento de Educação Física, 1993. p. 6-22.

RIBEIRO, Ricardo Yoshio S.; JORGE, Laércio de Moura; SALGADO, Marcelo B. M. S. **O ensino da educação física e a construção da cidadania. Projeto Ler e escrever: desafio de todos.** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias e Secretaria Municipal de Educação (CENPEC), São Paulo, nov. 2003. p. 1.

RIBEIRO, R. Y. S.; VASQUINHO, L. H. M. **Esporte na escola: uma abordagem interdisciplinar.** Série: Educação em Ação. São Paulo: Abril Educação, 2012. 104 p.

SEE/SP. **Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Edição especial da proposta curricular, 2008.**

VIEIRA, Adriano; JORGE, Laércio de Moura. **Concepção de área construída historicamente.** Projeto Ensinar e Aprender. CENPEC: São Paulo, 2003.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS



## ANDRÉIA BARBOSA SANTOS

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Universidade Paulista, UNIP (ano de conclusão 2015); Especialista em Educação Especial pela Faculdade UniCV, Centro Universitário Cidade Verde, (ano de conclusão:2025; Professora de Educação Infantil no CEI Cohab Brigadeiro Faria Lima. .

## RESUMO

A efetivação da educação inclusiva no Brasil, pautada pelo princípio da igualdade, enfrenta desafios significativos entre o discurso legal e a prática escolar cotidiana. Embora documentos como a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidem o direito de todos à educação, a realidade escolar ainda revela barreiras físicas, pedagógicas e culturais que comprometem a inclusão plena. As práticas pedagógicas inclusivas exigem a revisão de currículos, a flexibilização dos métodos de ensino, a adoção de tecnologias assistivas e a promoção de ambientes escolares que valorizem a diversidade. A formação continuada dos docentes surge como elemento central nesse processo, capacitando-os para enfrentar as demandas da educação inclusiva de maneira crítica e inovadora. A gestão escolar inclusiva, o envolvimento das famílias e a atuação intersetorial são também apontados como fatores indispensáveis para o fortalecimento da cultura da inclusão. A análise evidencia que superar a distância entre o princípio da igualdade e a realidade escolar requer investimento público consistente, mudança cultural e compromisso ético com a educação como direito humano fundamental. Assim, a construção de práticas pedagógicas inclusivas configura-se não apenas como uma exigência legal, mas como uma escolha ética em favor de uma escola mais democrática e de uma sociedade mais justa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Diversidade Escolar; Formação Docente; Acessibilidade Educacional.

## INTRODUÇÃO

A construção de uma educação inclusiva, capaz de acolher e valorizar a diversidade humana em suas múltiplas expressões, representa um dos maiores desafios para a escola contemporânea.

Em um cenário marcado por profundas transformações sociais e políticas, cresce a exigência por práticas pedagógicas que assegurem o direito de todos à educação de qualidade, especialmente daqueles historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. No Brasil, marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam o compromisso do país com a educação para todos. No entanto, entre o discurso legal e a realidade escolar cotidiana ainda persiste uma lacuna que precisa ser urgentemente enfrentada.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas vai além da simples integração física de alunos com deficiência em salas regulares de ensino. Exige uma revisão profunda das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como o reconhecimento de que a diversidade é constitutiva do ambiente escolar e deve ser tratada como riqueza, e não como obstáculo. Nesse sentido, repensar as práticas pedagógicas significa promover estratégias que respeitem os diferentes modos de aprender, que flexibilizem currículos e metodologias, que dialoguem com as singularidades dos estudantes e que garantam o direito efetivo de participação e aprendizagem significativa.

A relevância deste tema justifica-se pela urgência em consolidar uma escola democrática e inclusiva, que não apenas assegure a matrícula de todos os estudantes, mas que também lhes garanta acesso pleno aos conhecimentos, à cultura e à vida social. Conforme apontam estudos recentes, as práticas pedagógicas inclusivas são decisivas para promover o pertencimento, a autoestima e o desenvolvimento de todos os alunos, ao mesmo tempo em que favorecem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (SILVA; MOURA, 2021; SOUZA; LIMA, 2022). Assim, discutir e fortalecer essas práticas é fundamental não apenas para o cumprimento de princípios legais, mas sobretudo para a efetivação dos direitos humanos e da cidadania.

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são os fundamentos e os caminhos para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas que assegurem a aprendizagem e a participação de todos os estudantes no contexto da escola regular?. Esta pergunta orienta a investigação no sentido de identificar elementos teóricos e práticos que possam contribuir para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os princípios e as estratégias que orientam a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da escola regular, buscando compreender como elas podem efetivamente assegurar o direito à educação para todos.

A partir desse objetivo maior, definem-se os seguintes objetivos específicos:

(i) compreender os fundamentos teóricos da educação inclusiva e sua relação com a prática pedagógica;

(ii) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas;

(iii) discutir estratégias pedagógicas que favoreçam a flexibilização curricular e a participa-

ção de todos os estudantes;

(iv) analisar o papel da formação docente e do suporte institucional na efetivação da educação inclusiva.

Assim, o presente estudo parte da convicção de que práticas pedagógicas inclusivas são não apenas possíveis, mas imprescindíveis para a consolidação de uma escola pública de qualidade, comprometida com a justiça social e a valorização da diversidade humana. A construção desse cenário demanda intencionalidade pedagógica, formação continuada crítica, políticas públicas consistentes e, sobretudo, o compromisso ético e político dos educadores com a transformação da realidade escolar em um espaço de acolhimento, participação e aprendizagem para todos.

## **ENTRE O PRINCÍPIO DA IGUALDADE E A REALIDADE ESCOLAR**

O princípio da igualdade é um dos pilares fundamentais da educação contemporânea, consagrado em diversos instrumentos legais nacionais e internacionais que asseguram o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças. No Brasil, esse princípio encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Contudo, a efetivação desse direito ainda enfrenta inúmeros obstáculos no cotidiano escolar, revelando o distanciamento entre o discurso normativo e a prática educativa (SILVA; MOURA, 2021).

Apesar dos avanços normativos, a inclusão escolar continua sendo um desafio concreto para a maioria das instituições educacionais brasileiras. Souza e Lima (2022) destacam que a simples presença física do estudante com deficiência na escola regular não garante, por si só, sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. A inclusão efetiva demanda mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na cultura institucional, exigindo o reconhecimento e a valorização das diferenças como parte constitutiva da experiência educativa.

O distanciamento entre a teoria e a prática na efetivação da inclusão revela-se, primeiramente, nas barreiras físicas e estruturais presentes em muitas escolas. Barros e Souza (2020) apontam que, apesar das determinações legais, a acessibilidade arquitetônica ainda é precária em grande parte das instituições, dificultando a mobilidade e a participação dos estudantes com deficiência. Rampas inadequadas, ausência de banheiros adaptados, mobiliário inapropriado e sinalização insuficiente são apenas alguns exemplos de obstáculos que limitam o acesso pleno ao ambiente escolar.

Além das barreiras físicas, existem barreiras pedagógicas que comprometem o direito à educação inclusiva. Castro e Oliveira (2020) argumentam que a maioria dos professores não recebeu formação adequada para trabalhar com a diversidade em sala de aula, o que gera insegurança e resistência frente à implementação de práticas inclusivas. Sem apoio pedagógico e formação específica, muitos docentes acabam reproduzindo práticas excludentes, mesmo que involuntariamente.

Cardoso e Mendes (2023) reforçam que a educação inclusiva requer a reorganização do currículo, a diversificação de metodologias e a construção de estratégias de avaliação diferenciadas. No entanto, a rigidez dos currículos tradicionais, aliados à lógica da homogeneização das aprendizagens, constitui um entrave significativo para o reconhecimento e o atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes.

A prática pedagógica inclusiva implica uma mudança de postura do professor, que deve atuar como mediador dos processos de aprendizagem, respeitando os tempos, ritmos e estilos de cada aluno (SANTOS; RIBEIRO, 2021). Nesse sentido, Tavares e Nascimento (2023) ressaltam que o papel do professor é central para a efetivação da inclusão, sendo necessário que ele esteja comprometido com a reflexão crítica de sua prática e com a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores e acessíveis.

Para que isso aconteça, é fundamental investir na formação continuada de qualidade, que possibilite aos professores desenvolverem competências para trabalhar com a diversidade e utilizarem recursos pedagógicos adaptados às diferentes necessidades (LIMA; ANDRADE, 2021). A formação deve contemplar temas como a flexibilização curricular, as tecnologias assistivas, a avaliação inclusiva e as metodologias ativas, promovendo a construção de práticas pedagógicas transformadoras.

As metodologias ativas têm se mostrado estratégias pedagógicas potentes para a promoção da inclusão. Segundo Barros e Souza (2020), metodologias como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o ensino por investigação permitem maior participação dos estudantes, respeitando suas singularidades e favorecendo o protagonismo estudantil. Ao diversificar os caminhos para a construção do conhecimento, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e reduz as barreiras pedagógicas.

A utilização de tecnologias assistivas é outro elemento essencial para a efetivação da inclusão. Ferreira e Almeida (2022) enfatizam que recursos como softwares de leitura de tela, aplicativos de comunicação alternativa, materiais ampliados e dispositivos de apoio à mobilidade são fundamentais para garantir a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência. No entanto, para que essas ferramentas sejam eficazes, é necessário que os professores sejam capacitados para utilizá-las de maneira intencional e integrada às práticas pedagógicas (SOUZA; LIMA, 2022).

As barreiras atitudinais também representam desafios significativos para a inclusão. Muitas vezes, a resistência dos profissionais da educação, das famílias e até mesmo dos próprios estudantes impede a construção de ambientes acolhedores e inclusivos. Cardoso e Mendes (2023) argumentam que é imprescindível promover a sensibilização e a conscientização da comunidade escolar como um todo, combatendo preconceitos e estigmas que ainda persistem em relação às pessoas com deficiência.

Nesse contexto, o papel da gestão escolar é fundamental. A equipe gestora deve criar condições para a implementação de práticas inclusivas, assegurando espaços para a formação continuada, promovendo o planejamento colaborativo entre professores e garantindo a oferta de recursos pedagógicos adequados (FERREIRA; ALMEIDA, 2022). A gestão democrática e participativa é con-

dição indispensável para o fortalecimento da cultura da inclusão na escola.

A formação continuada aparece, assim, como estratégia central para a superação dos desafios impostos pela inclusão escolar. Tavares e Nascimento (2023) destacam que os programas de formação devem ser articulados às demandas reais dos professores, respeitando seus saberes prévios e promovendo a construção coletiva de conhecimentos. A formação deve ser permanente, reflexiva e situada, desenvolvida no espaço da escola e em diálogo com a prática docente.

Além disso, é necessário que as políticas públicas de formação docente contemplem conteúdos específicos sobre educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem aos professores desenvolverem práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis (SANTOS; RIBEIRO, 2021). Sem investimentos estruturados e contínuos na formação, dificilmente será possível consolidar práticas que assegurem a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda, também, a valorização dos saberes da experiência. Lima e Andrade (2021) ressaltam que os professores acumulam conhecimentos valiosos a partir de suas vivências cotidianas, e que esses saberes devem ser reconhecidos e incorporados aos processos formativos. Promover espaços de troca, reflexão e análise da prática é uma maneira eficaz de potencializar a formação e fortalecer a identidade profissional docente.

Finalmente, é imprescindível reafirmar que a educação inclusiva não é um favor, mas um direito humano fundamental. Silva e Moura (2021) lembram que assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes é compromisso ético e político da escola pública democrática. A efetivação desse compromisso requer coragem para enfrentar as resistências, criatividade para construir novas práticas e persistência para transformar a realidade escolar.

É também importante destacar que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas não se dá de forma homogênea em todo o território nacional. Como analisam Souza e Lima (2022), há grandes diferenças entre as regiões brasileiras, tanto no que se refere à infraestrutura das escolas quanto às possibilidades formativas dos professores. Em regiões mais periféricas e vulnerabilizadas, a precariedade dos recursos e o baixo investimento público agravam ainda mais as dificuldades de efetivação da educação inclusiva.

As desigualdades regionais demonstram que, para garantir a efetividade do princípio da igualdade, é necessário adotar políticas públicas que considerem as especificidades locais. Cardoso e Mendes (2023) argumentam que uma educação verdadeiramente inclusiva precisa ser construída a partir de uma lógica territorializada, respeitando as características socioeconômicas e culturais de cada comunidade escolar. Políticas públicas genéricas, que não dialogam com a realidade dos sujeitos, tendem a reproduzir exclusões históricas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das universidades na promoção da inclusão educacional. Barros e Souza (2020) defendem que as instituições de ensino superior têm um papel crucial na formação inicial dos professores, e que essa formação deve ser reconfigurada para incluir conteúdos específicos sobre diversidade, acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas. A formação inicial precisa preparar o futuro docente para atuar em contextos diversos, desconstruin-

do preconceitos e promovendo uma educação voltada para os direitos humanos.

As práticas pedagógicas inclusivas também exigem uma nova compreensão sobre avaliação educacional. Como pontuam Ferreira e Almeida (2022), os processos avaliativos tradicionais, baseados na padronização e na competição, são excludentes e incompatíveis com a perspectiva inclusiva. A avaliação inclusiva deve considerar o percurso de cada estudante, valorizar seus avanços individuais e reconhecer diferentes formas de expressão do conhecimento. Avaliar na inclusão significa olhar para o potencial de cada aluno e não apenas para suas limitações.

Além disso, a efetivação de uma escola inclusiva passa pela construção de redes de apoio que articulem a escola com serviços de saúde, assistência social e cultura. Tavares e Nascimento (2023) indicam que a educação inclusiva deve ser pensada de forma intersetorial, superando a ideia de que a escola, isoladamente, pode responder a todas as demandas dos estudantes com deficiência. A atuação em rede amplia as possibilidades de atendimento e contribui para o fortalecimento dos vínculos comunitários.

O envolvimento das famílias no processo educativo é outro ponto fundamental. Santos e Ribeiro (2021) enfatizam que o trabalho conjunto entre escola e família favorece a continuidade das ações inclusivas e reforça o sentimento de pertencimento dos estudantes. No entanto, para que essa parceria seja efetiva, é necessário que a escola reconheça a diversidade das famílias e respeite suas histórias, valores e culturas, construindo uma relação de confiança e corresponsabilidade.

Outro desafio que precisa ser enfrentado é a formação de gestores escolares para a inclusão. Segundo Lima e Andrade (2021), muitos diretores e coordenadores pedagógicos ainda não estão suficientemente preparados para liderar processos de inclusão em suas escolas. A gestão escolar inclusiva exige habilidades específicas, como a capacidade de promover a cultura do acolhimento, de articular os diferentes atores escolares e de assegurar a participação democrática nas decisões pedagógicas.

No que se refere ao uso da tecnologia, é necessário avançar para além da simples disponibilização de equipamentos. Como afirmam Souza e Lima (2022), a tecnologia assistiva deve ser incorporada ao projeto pedagógico da escola de maneira intencional e planejada, dialogando com os objetivos educativos e com as necessidades dos estudantes. O acesso às tecnologias deve ser democratizado, rompendo com a lógica excludente que muitas vezes marca o uso desses recursos.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda, ainda, uma profunda transformação da cultura escolar. Ferreira e Almeida (2022) destacam que a cultura da meritocracia e da homogeneização do ensino são incompatíveis com a perspectiva inclusiva. Para construir uma escola para todos, é preciso desconstruir práticas discriminatórias, valorizar a cooperação em detrimento da competição e promover a solidariedade como princípio educativo.

Outro elemento a ser considerado é a necessidade de repensar o tempo escolar. Tavares e Nascimento (2023) afirmam que a rigidez dos tempos escolares tradicionais prejudica os estudantes que necessitam de ritmos diferenciados para aprender. A flexibilização dos tempos e a criação de percursos de aprendizagem individualizados são estratégias importantes para a promoção da

inclusão.

As práticas pedagógicas inclusivas também demandam novas formas de organização do espaço escolar. Barros e Souza (2020) sugerem que o ambiente físico deve ser planejado para favorecer a interação, a mobilidade e a participação de todos os estudantes. Espaços acessíveis, organizados de forma flexível e adaptável às necessidades dos alunos, são fundamentais para o sucesso da inclusão.

Diante de todos esses desafios, é imprescindível reafirmar que a construção de uma educação inclusiva é um processo coletivo, que envolve a responsabilidade compartilhada de professores, gestores, estudantes, famílias e políticas públicas. Como sintetizam Silva e Moura (2021), a inclusão não é uma tarefa de um único setor da sociedade, mas uma construção social que exige o engajamento de todos.

Portanto, superar a distância entre o princípio da igualdade e a realidade escolar demanda vontade política, investimento público, formação contínua e, sobretudo, compromisso ético com a dignidade humana. É preciso acreditar que todos os estudantes podem aprender, desde que lhes sejam dadas as condições adequadas, o respeito às suas singularidades e a valorização de suas potencialidades.

Consolidar práticas pedagógicas inclusivas é, em última instância, construir uma escola que não apenas admite a diversidade, mas que a celebra como condição para a aprendizagem e para a vida em sociedade. É afirmar que a educação é, antes de tudo, um direito de todos, e que nenhuma diferença pode ser motivo de exclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva, ancorada no princípio da igualdade, constitui um dos maiores desafios contemporâneos para a escola pública brasileira. Embora as legislações e políticas públicas apontem para a necessidade de garantir o direito à educação de qualidade para todos, na prática, a efetivação desse princípio ainda encontra sérias limitações estruturais, pedagógicas e culturais. Como ressaltam Silva e Moura (2021), o caminho entre a formulação do direito e sua concretização cotidiana é atravessado por barreiras históricas que demandam esforços coletivos e mudanças profundas na cultura escolar.

O distanciamento entre o discurso legal e a realidade escolar demonstra que a inclusão não se faz apenas com a matrícula do aluno com deficiência na escola regular, mas, sobretudo, com a sua real participação nos processos de aprendizagem e na vida comunitária da escola (SOUZA; LIMA, 2022). Isso implica a transformação das práticas pedagógicas, a revisão dos currículos, a flexibilização dos tempos e espaços escolares e, acima de tudo, o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva e enriquecedora do ambiente educativo.

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas depende diretamente da formação continuada dos professores. Conforme

defendem Santos e Ribeiro (2021), o professor precisa estar preparado para lidar com a diversidade em sala de aula, reconhecendo-a como potencialidade, e não como limitação. Tal preparação exige não apenas domínio de metodologias ativas e do uso de tecnologias assistivas, mas também a construção de uma postura ética, crítica e acolhedora.

Além da formação individual, a estrutura institucional também precisa ser repensada. Cardoso e Mendes (2023) apontam que sem políticas públicas consistentes que garantam recursos materiais, formação adequada e condições de trabalho dignas, a inclusão corre o risco de se tornar apenas uma retórica sem efetividade prática. A luta pela inclusão, portanto, não se restringe ao espaço da sala de aula, mas envolve a disputa por uma escola pública mais justa, democrática e comprometida com os direitos humanos.

Outro aspecto crucial diz respeito à necessidade de articulação intersetorial. Ferreira e Almeida (2022) defendem que a inclusão efetiva exige a construção de redes de apoio que integrem educação, saúde, assistência social e cultura, assegurando o atendimento integral às necessidades dos estudantes. A escola não pode atuar de maneira isolada; precisa dialogar com outros setores sociais para garantir condições efetivas de acesso, permanência e sucesso escolar.

A gestão escolar, nesse contexto, desempenha papel estratégico. Como salientam Tavares e Nascimento (2023), gestores escolares devem assumir a liderança na promoção da cultura inclusiva, incentivando a participação democrática de toda a comunidade escolar, fomentando práticas pedagógicas inovadoras e assegurando o suporte necessário para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Ademais, é essencial considerar o papel das famílias no processo de inclusão. Segundo Barros e Souza (2020), a participação das famílias fortalece os laços de pertencimento e amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Criar canais de diálogo abertos, respeitosos e contínuos entre escola e família é um dos caminhos para construir uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

Em síntese, a efetivação do princípio da igualdade na escola demanda mudanças profundas em todos os níveis: na formação docente, nas práticas pedagógicas, na organização escolar, nas políticas públicas e na cultura institucional. Não basta apenas garantir o acesso físico dos estudantes à escola; é necessário garantir seu direito à aprendizagem, à participação e ao reconhecimento de sua identidade e potencialidades (LIMA; ANDRADE, 2021).

Conclui-se, portanto, que a educação inclusiva é um processo dinâmico e inacabado, que exige a renovação contínua das práticas educativas e o compromisso ético com a transformação social. Como afirmam Silva e Moura (2021), a inclusão é um direito inalienável de todos e um dever coletivo da sociedade. Assim, construir práticas pedagógicas inclusivas é construir, simultaneamente, uma escola mais democrática e uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Daniela; SOUZA, Clarice. **Família e inclusão escolar: construindo redes de apoio e parceria.** Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 42, n. 80, p. 150–167, 2020.

CARDOSO, Eliane; MENDES, André. **Políticas públicas e inclusão escolar: desafios estruturais e possibilidades de transformação.** Educar em Revista, Curitiba, v. 39, n. 85, p. 65–82, 2023.

FERREIRA, Márcia; ALMEIDA, Pedro. **Tecnologia assistiva e inclusão: entre o recurso e a prática pedagógica.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18, n. 45, p. 113–129, 2022.

LIMA, Sílvia; ANDRADE, Thaís. **A escuta pedagógica como prática inclusiva: o que dizem os estudantes?** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 45, n. 3, p. 200–218, 2021.

SANTOS, Vanessa; RIBEIRO, Lucas. **Metodologias ativas e inclusão: estratégias para a aprendizagem significativa.** Revista Ensino em Perspectiva, Teresina, v. 12, n. 2, p. 77–92, 2021.

SILVA, Renato; MOURA, Juliana. **Educação inclusiva no Brasil: realidade, entraves e avanços.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, n. 1, p. 55–70, 2021.

SOUZA, Mariana; LIMA, Karina. **Diversidade e práticas pedagógicas: o desafio da sala de aula inclusiva.** Revista Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 36, p. 88–104, 2022.

TAVARES, Guilherme; NASCIMENTO, Amanda. **Planejamento pedagógico colaborativo: potencialidades para o trabalho inclusivo.** Revista Contexto & Educação, Ijuí, v. 38, n. 127, p. 143–159, 2023.

# DESAFIOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA



## CÁSSIO FARINELLI LIMA

Graduação em Matemática pela Universidade Braz Cubas, no ano de 2000, Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, no ano de 2008; Graduação em Letras Pelo Centro Universitário de Jales, no ano de 2020, Graduação em Licenciatura em Educação Especial Pelo Centro Universitário cidade verde 2023, Graduação em Artes Visuais Pelo Centro Universitário cidade verde 2024, Especialista em Metodologias de Ensino em EAD pela Faculdade Intervale 2020; Especialista em Supervisão Escolar, pela Faculdade Intervale 2022, Especialista em Docência do Ensino Superior, pela faculdade de Conchas, 2023. Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática na EMEF Pedro Teixeira e Professor de Ensino Fundamental I - Regência - na EMEF Pedro Teixeira.

## RESUMO

Esse estudo teve o objetivo de investigar os principais desafios atualmente na educação inclusiva no Brasil através de uma revisão de literatura. A educação trata-se de um direito de todos pois é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos na sociedade, no entanto, a inclusão sofre vários desafios no Brasil, sendo assim, promover a educação inclusiva é fundamental. Dessa forma, o estudo aponta que os principais desafios da educação inclusiva no Brasil trata-se da capacitação inadequada dos profissionais, a falta de estrutura adequada para receber os alunos de educação especial, a ausência de recursos necessários, além do preconceito da sociedade, para mitigar tais desafios, é necessário esforços de toda comunidade escolar e apoio governamental por meio de investimentos na infraestrutura, capacitação profissional e conscientizar a sociedade sobre a importância da diversidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva; Inclusão; Diversidade.

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos os indivíduos e deve ser de responsabilidade do governo e estado, além da família, dessa forma, a educação é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos conscientes, críticos, com respeito, e além disso, capacitar os mesmos para o futuro (BRASIL, 1988).

A escola que promove a inclusão têm o acolhimento de todos, qualquer que seja a sua limitação e deficiências, é uma escola regular com uma diversidade de alunos, assim, o planejamento escolar na educação inclusiva busca o respeito e a promoção adequada do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, assim como as adaptações físicas nas escolas que visam facilitar o acesso desses alunos.

No passado, os alunos com necessidades especiais eram negados ou restritos ao acesso à sala de aula regular. No entanto, graças ao avanço das políticas que garantem a educação inclusiva, o cenário educacional brasileiro vem passando por mudanças significativas (KUPFER, 2001).

A educação inclusiva deve ser adaptada às necessidades educacionais especiais, e os professores precisam se capacitar para lidar com todos os tipos de alunos e atender às diversas demandas provenientes do ensino de pessoas com necessidades especiais. Isso envolve o desenvolvimento de recursos, o planejamento de propostas pedagógicas e a elaboração de estratégias educacionais com o objetivo de facilitar a aprendizagem dessas pessoas. Essas medidas colaboram para o pleno desenvolvimento dos alunos, os preparando para exercer a cidadania e qualificá-los para o futuro mercado de trabalho, como assegurado pela Constituição Federal de 1988.

Quando se refere à Educação Especial, esta é recente e tem como marco referencial a Constituição Federal de 2013. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

De acordo com Cavalcante (2004), a inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, pois requer um modelo diferente das propostas existentes. Este fato remete a uma realidade que não pode ser ignorada: o papel e a formação de professor, tendo em vista que ele quase sempre encontra dificuldades para refletir e aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Quando se trata da inclusão, deve-se considerar aspectos ligados à formação do professor, uma vez que tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças, tão quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento, o professor deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial (NEE).

Atualmente, a formação de professores tem sido bastante discutida, por ele ser um mediador de conhecimentos, que criam bons contextos de mediação entre as crianças, considerando o entorno social em que vivem e os vários elementos da cultura que as cercam.

As universidades ainda carecem de uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a linearidade e a simplificação curricular de que basta uma disciplina sobre a área da NEE (Necessidades Educacionais Especiais), para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta dificuldades mais específicas.

Desta forma, quando se busca inserir essas crianças nas salas de ensino regular, encontra-se, por parte dos professores, certa dificuldade de lidar com a nova situação que se apresenta. É comum se ouvir de professores que eles não foram preparados para isto e/ou não fizeram esta opção durante seu curso de formação.

Associado a isso como a falta de preparação dos professores, vive-se um momento histórico na educação especial em que a falta de recursos compromete a capacitação dos membros de equipe em lidar com essa realidade, sendo assim, faz-se necessário desenvolver um novo grupo de profissionais, que deve ser entendido como aquele cuja atividade prática-profissional serve de base para elaboração novas teorias – que proporcionará o surgimento de práticas pedagógicas

diferenciadas e assertivas.

O estudo se justifica devido o fato de que os desafios da inclusão escolar no Brasil esbarram com o despreparo das instituições escolares em lidar com a inclusão. Isso acaba acontecendo porque não possuímos uma educação ou metodologia voltada à inclusão. Assim, quando alunos sem necessidades especiais têm contato com aqueles que precisam de ações inclusivas, é natural que eles encontrem dificuldades de comunicação e convívio. Assim, é muito importante que estudantes, professores, coordenadores, diretores e funcionários participem de processos de formação que tenham como foco a educação inclusiva, seus desafios e perspectivas. Sendo assim, o presente estudo apresenta relevância acadêmica e científica pois irá tratar sobre os desafios enfrentados na inclusão escolar, e de que forma tais desafios podem ser solucionados.

Para tanto, o estudo teve como objetivo geral investigar os principais desafios atualmente na educação inclusiva no Brasil. Como objetivos específicos, identificar a história da educação inclusiva no Brasil; compreender os aspectos de uma escola inclusiva e investigar os principais desafios da inclusão escolar e novas medidas que estão contribuindo para a educação inclusiva.

A metodologia do estudo foi revisão de literatura que foi realizada por meio de busca de artigos nas bibliotecas online SciELO, Google Acadêmico e Núcleo do Conhecimento. Os termos de pesquisa utilizados foram Educação inclusiva, inclusão e diversidade. Para o estudo, foram selecionados artigos de 2015 a 2025 em inglês e português se estiverem acessíveis na íntegra. Foram excluídos artigos sem acesso completo ou que não tivessem relação direta com o tema e os anos escolhidos após análise de seus resumos e conteúdo completo.

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação inclusiva começa em 1783, no final da Guerra Revolucionária Americana. Na época, vários grupos de cidadãos ricos estabeleceram várias instituições de caridade cujo principal objetivo e preocupação era garantir que os grupos marginalizados não ameaçassem a América. Como os valores dos tempos e das repúblicas e, portanto, os motivos de ajuda e controle estavam relacionados ao funcionamento dessas instituições, alguns líderes da educação especial da época defendiam que todos os indivíduos, incluindo os portadores de deficiência, deveriam ter o direito a uma educação (STEINBACK, 1999).

A partir de meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, um movimento de profissionais, pais e pessoas com deficiência tomou forma em um contexto internacional que se opunha à ideia de que a educação especial, embora implementada juntamente com a inclusão social, era globalmente limitada. Estamos empenhados em reduzir o número de alunos com deficiência por conta própria. Paralelamente, surgiu nos Estados Unidos um movimento denominado “Formal Education Initiative” voltado para a inclusão.

Na Antiguidade e na Idade Média, os deficientes eram considerados condenados, seres impuros, incapazes. Pessoas com doenças graves frequentemente não foram autorizadas a abandonar as casas e, em geral, foram privadas de toda a humanidade. A educação era acessível apenas

a um pequeno círculo de pessoas, e a deficiência como tal era considerada intransponível. Portanto, naquele momento, ninguém geralmente pensava em ajustar suas condições ao treinamento

Por tudo isso a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldade de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p.24). O processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão. (CARDOSO, 2006, p.24).

Para uma Educação Inclusiva de qualidade, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 59 aponta como devem ser acolhidos os educandos com necessidades especiais, destacando diretrizes para a recepção desses alunos, assim, aplica-se a atual Diretriz de Educação e Lei de Bases, Lei nº 1 9.394, de 20.12.1996, em especial o Capítulo V sobre a educação especial.

A partir disso, é importante observar os objetivos dessa inclusão para os alunos, bem como os benefícios que ele poderá ter no ensino regular. Ressalta-se que, ao longo das décadas, com as significativas transformações, tornou-se uma educação especializada, de direito da família de usufruí-la e um dever do Estado de ofertá-la. Dessa forma, as pessoas com deficiência terão as aulas da educação formal juntamente com pessoas que não possuem deficiência (DUARTE, 2012; BRASIL, 2010).

A lei brasileira sobre a inclusão de pessoas com deficiência, também conhecida como Lei da Pessoa com Deficiência, foi iniciada pela Lei nº 1. 13 146/2015. O objetivo desta lei é garantir os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência em vários aspectos da vida social, como educação, saúde, emprego, recreação, transporte, acesso à informação.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SEUS DESAFIOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Na educação especial, o ensino se concentra inteiramente nos alunos com deficiência. Na educação inclusiva, todos os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de viver e aprender juntos.

Quando se refere à Educação Especial, esta é recente e tem como marco referencial a Constituição Federal de 2013. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (FARIAS et al, 2016).

De acordo com os autores Santana e Rodrigues (2023), a inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, pois requer um modelo diferente das propostas existentes. Este fato remete a uma realidade que não pode ser ignorada: o papel e a formação de professor, tendo em vista que ele quase sempre encontra dificuldades para refletir e aperfeiçoar sua prática pedagógica.

De acordo com Souza e Silva(2021), quando se trata da inclusão, deve-se considerar as-

pectos ligados à formação do professor, uma vez que tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças, tão quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento. Ele deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial (NEE).

Atualmente, a formação de professores tem sido bastante discutida, por ele ser um mediador de conhecimentos, que criam bons contextos de mediação entre as crianças, considerando o entorno social em que vivem e os vários elementos da cultura que as cercam.

De acordo com Camargo (2018), as universidades ainda carecem de uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a linearidade e a simplificação curricular de que basta uma disciplina sobre a área da NEE (Necessidades Educacionais Especiais), para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta dificuldades mais específicas.

Desta forma, segundo Mantoan (2004), quando se busca inserir essas crianças nas salas de ensino regular, encontra-se, por parte dos professores, certa dificuldade de lidar com a nova situação que se apresenta. É comum se ouvir de professores que eles não foram preparados para isto e/ou não fizeram esta opção durante seu curso de formação.

Associado a isso, como a falta de preparação dos professores, vive-se um momento histórico na educação especial em que a falta de recursos compromete a capacitação dos membros de equipe em lidar com essa realidade (CAMARGO, 2018).

Assim, faz-se necessário desenvolver um novo grupo de profissionais, que deve ser entendido como aquele cuja atividade prática- profissional serve de base para elaboração novas teorias – que proporcionará o surgimento de práticas pedagógicas diferenciadas e flexíveis (BUENO, 1999). A formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como a elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos que propiciam a profissionalização, valorização do docente (SOUZA; SILVA, 2021).

Neste contexto, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que alcance um resultado positivo no processo ensino aprendizagem, por essa razão, dentro da temática, os quais procuro destacar a formação do professor e suas práticas pedagógicas na educação especial, como requisitos básicos.

Os autores Castro e Marcos (2017) apontam importantes eixos na formação e atualização dos profissionais no contexto da Educação Especial, que exige um direcionamento na diversidade de educar: o primeiro refere-se ao conteúdo; e o segundo, à forma de desenvolvê-lo. Os conteúdos das aulas devem ser acessíveis e atender às necessidades, interesse e modos de aprender de cada aluno; a necessidade de promover atividades que retratem as diferenças, bem como a sua compreensão e aceitação; favorecimento da participação ativa; a realização de atividades que estimulem a cooperação; o incentivo à participação nas aulas e aprendizagem .

Assim, segundo Mori e Sander (2015), para que se possa progredir no contexto da Educação Especial é preciso que as escolas criem diversos métodos para facilitar o acontecimento de

uma educação para todos. Diante de um contexto específico, deve-se reconhecer e respeitar todas as diferenças existentes, as limitações e conhecer as necessidades específicas de cada aluno.

De acordo com Castro e Marcos (2017), é imprescindível que se parta do princípio de que todas as crianças podem e devem aprender, que haja respeito a todas as diferenças existentes entre os alunos e que a metodologia pedagógica atenda às necessidades de todos os discentes. Para isso, são fundamentais atitudes dinâmicas, flexíveis, lúdicas, abrangentes, que se distanciem do limitado, livre de preconceitos, limitações, em que a diferença seja realmente valorizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo foi possível atingir os objetivos do trabalho, que consistiu em analisar os principais desafios atualmente na educação inclusiva no Brasil. O estudo conclui que para se melhorar o processo educacional no Brasil é necessário ter um maior investimento dos órgãos competentes na área da educação, do governo e poder público, pois alterar a configuração social da educação no Brasil, é algo bastante difícil e é necessário, pois boa parte da população brasileira, não tem condições de pagar financeiramente uma educação qualidade no setor privado da sociedade brasileira.

Os resultados apresentados destacam os principais desafios enfrentados pela educação inclusiva no Brasil, incluindo falta de infraestrutura adequada, formação inadequada de professores, preconceito e estigma social e falta de recursos e apoio específicos. Superar esses desafios exigirá esforços conjuntos e investimentos maciços em infraestrutura, treinamento de professores, conscientização e valores de diversidade. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente. O êxito da integração escolar depende, dentre outros fatores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil. Somente por meio dessa ação podemos caminhar para uma educação inclusiva que promova o desenvolvimento inclusivo e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2010. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm). Acesso 05 abr. 2025.

BRASIL, **Constituição. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso 05 abr. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso 05 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso 05 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm) Acesso 05 abr 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.3, n.5, p.7-25, set.1999.

CAMARGO, Isabela Jordão de. A libras e a sua importância no processo de letramento da língua portuguesa escrita de alunos surdos. Editora Arara Azul, ed. 23, 2018. Disponível em: <https://editoraararaazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20CAMARGO.pdf>. Acesso 05 abr. 2025.

CASTRO, Aldo de Oliveira de; MARCOS, Márcia Cristina Martins. Confecção de materiais pedagógicos e oficinas de libras no contexto da inclusão do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Lins, 2017. 59 f.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão- uma longa caminhada**, cap.2. Educação Especial: em Direção á Educação Inclusiva. 3º Edição, Porto Alegre,2006.

CAVALCANTE, A. V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. 2004. 147f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação: Universidade de Brasília, 2004.

DUARTE, LUIZA FRANCO. **Desafios e Legislações Na Educação Infantil**. IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencia>. Acesso 05 abr. 2025.

FARIA, Hercília Maria de; RODRIGUES, Raquel de Souza; RODRIGUES, Patrícia Tomaz Mattão. **O Processo de alfabetização e letramento do aluno surdo em uma escola inclusiva da rede pública do DF**. In: Simpósio de Trabalhos de Conclusão de Curso e Seminário de Iniciação Científica, 2016. Disponível em: [http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais\\_simposio/arquivos\\_up/documentos/artigos/43c2bbe6001fd194ef74fe5684d6fa8e.pdf](http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/43c2bbe6001fd194ef74fe5684d6fa8e.pdf). Acesso 05 abr. 2025.

KUPFER, M. C. (2001). **Dois notas sobre a inclusão escolar**. In Escritos da criança, n.6 Centro Lydia Coriat, (pp. 71-82) Porto Alegre, RS.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da Educação dos Surdos no Brasil**. In: Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá, 02 a 04 de Dezembro de 2015. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2015/trabalhos\\_co\\_04/94.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos_co_04/94.pdf). Acesso 06 abr. 2025.

OLIVEIRA, Elizabete Costa dos Santos. **Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no município de Teixeira de Freitas – Bahia**. Dissertação (mestrado em Ensino na Educação Básica), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/5319>. Acesso: 05 abr. 2025.

SANTANA, Edilânia Maciel. RODRIGUES, Ana Paula. **O uso da língua Brasileira de sinais no processo de alfabetização e letramento do aluno surdo nas instituições de educação especial**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 08, Ed. 01, Vol. 03, pp. 76-95. Janeiro de 2023. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/lingua-brasileira>, DOI: [10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/lingua-brasileira](https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/lingua-brasileira)

SILVEIRA, Aline Machado; DA SILVA, Henrique Borges; DA SILVA MAFRA, João. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**. Cadernos da FUCAMP, v. 18, n. 33, 2019. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1783>. Acesso 06 abr. 2025.

SOUZA, Ivonezia Santos; SILVA, Marcela Carine Monteiro; SILVA, Gerson Pereira. **Perspectivas da Educação Inclusiva Para os Surdos**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17598>. Acesso 06 abr. 2025.

# TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O PROCESSO EDUCACIONAL



**ELIZA NAOMI IWAMOTO**

Graduação em Pedagogia na Universidade Ibirapuera, concluída em 1998.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo explorar a relação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o processo educacional, com ênfase na identificação de estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes. A pesquisa aborda as principais características do TEA, como ele se manifesta nas crianças e as implicações que isso possui para o ensino. Além disso, busca-se entender como o ambiente escolar pode ser modificado para proporcionar um atendimento mais adequado aos alunos com TEA, considerando práticas implementáveis no contexto regular de ensino, bem como no atendimento especializado. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de estudos de caso, para identificar as melhores práticas pedagógicas e recursos adaptativos que promovem uma educação inclusiva e eficaz para crianças com TEA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Estratégias Pedagógicas; Adaptações Curriculares; Ambiente Escolar.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a comunicação, o comportamento e o desenvolvimento social dos indivíduos, sendo uma das condições mais prevalentes na área da saúde mental. O entendimento do TEA tem se expandido ao longo dos anos, proporcionando avanços significativos nas abordagens educacionais e terapêuticas voltadas para crianças com essa condição. A relevância do estudo do TEA é indiscutível, principalmente no contexto educacional, onde as práticas pedagógicas precisam ser adaptadas para atender às necessidades específicas dessas crianças.

Este trabalho tem como objetivo explorar a relação entre o Transtorno do Espectro Autista e

o processo educacional, com foco na identificação de estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes. Para isso, será abordado o que é o TEA, suas características, como se manifesta nas crianças e as implicações que isso tem para o ensino. A pesquisa também busca entender como o ambiente escolar pode ser modificado para atender melhor os alunos com TEA, discutindo práticas que podem ser implementadas tanto no contexto regular quanto no atendimento especializado.

A importância deste estudo reside na necessidade de formar profissionais da educação capacitados para lidar com a diversidade dentro da sala de aula, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, é fundamental compreender a natureza do TEA e refletir sobre as metodologias pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento desses estudantes, garantindo sua inclusão e o seu pleno potencial de aprendizagem.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **AS CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por uma ampla variedade de manifestações comportamentais, cognitivas e de comunicação que variam de leve a severo. Cada pessoa com TEA apresenta um perfil único de características, mas algumas das principais áreas afetadas são o comportamento repetitivo, as dificuldades de comunicação e as limitações nas interações sociais. Essas manifestações impactam diretamente a aprendizagem e exigem abordagens pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades específicas desses alunos.

No âmbito comportamental, uma característica central do TEA é a presença de comportamentos repetitivos e restritivos. Esses comportamentos podem se manifestar de várias maneiras, como movimentos repetitivos, fixação por determinados objetos ou interesses e resistência a mudanças nas rotinas diárias (Turner, 2020). Tais padrões de comportamento dificultam a adaptação do aluno ao ambiente escolar, tornando essencial a adoção de métodos pedagógicos que possam lidar com essas dificuldades, como a utilização de rotinas estruturadas e a oferta de um ambiente previsível.

As dificuldades cognitivas associadas ao TEA são diversas e podem variar significativamente entre os indivíduos. Muitas crianças com TEA apresentam desafios no processamento de informações, com destaque para a dificuldade em compreender conceitos abstratos e fazer generalizações (Shao et al., 2003). Além disso, a habilidade de resolver problemas de forma flexível é frequentemente comprometida. A presença dessas dificuldades cognitivas torna importante a adaptação das estratégias de ensino para garantir que o aluno com TEA consiga entender e aplicar o conteúdo de forma eficaz.

A comunicação é uma área particularmente afetada no TEA, com muitos indivíduos apresentando dificuldades em utilizar a linguagem de maneira funcional. Esses alunos podem ter atraso

no desenvolvimento da fala, dificuldades na compreensão de mensagens verbais e não verbais, além de dificuldades em manter uma conversa (Veenstra-Vanderweele et al., 2014). A comunicação social é um aspecto essencial para a inclusão educacional, por isso, estratégias que incentivem a comunicação alternativa e aumentem a interação social são cruciais para o progresso desses estudantes.

Um estudo de Barchel et al. (2019) revelou que algumas intervenções, como o uso de canabidiol (CBD), podem ajudar a reduzir comportamentos agressivos e ansiosos em crianças com TEA, o que pode melhorar a participação desses alunos no ambiente escolar. Esse tipo de abordagem terapêutica complementa as intervenções pedagógicas, proporcionando um suporte adicional às crianças que enfrentam desafios comportamentais graves.

Além disso, as dificuldades na interação social também são um componente central do TEA. A dificuldade de estabelecer e manter relações sociais pode afetar a capacidade dos alunos de interagir com seus colegas e professores. Muitas vezes, esses alunos demonstram uma falta de interesse em brincadeiras coletivas ou dificuldades para interpretar as emoções e intenções dos outros, o que pode levar a um isolamento social (Defilippis; Wagner, 2016). Tais características exigem que os educadores adotem métodos que favoreçam a inclusão social, promovendo atividades que incentivem a cooperação e a compreensão emocional.

Outra manifestação importante do TEA está no aspecto sensório-motor. Indivíduos com TEA frequentemente apresentam sensibilidades sensoriais, como hipersensibilidade a sons, luzes ou toques, que podem interferir no seu comportamento e aprendizado (Fleury-Teixeira et al., 2019). Essas reações sensoriais exigem adaptações no ambiente escolar, como a criação de espaços tranquilos e a utilização de materiais pedagógicos adaptados para minimizar desconfortos sensoriais.

A presença de interesses restritos e intensos também é comum em indivíduos com TEA. Esses interesses podem ser extremamente específicos, como fixações por determinados tópicos ou objetos, e muitas vezes dominam o foco de atenção da criança. Embora esse comportamento possa ser usado de maneira positiva, incentivando a aprendizagem em áreas específicas, também pode ser um obstáculo à aprendizagem em outros campos, se não for adequadamente direcionado (Waite et al., 2015).

Além das características comportamentais e cognitivas, o TEA também está associado a deficiências no desenvolvimento da teoria da mente, ou seja, a capacidade de entender que outras pessoas têm pensamentos, crenças e sentimentos diferentes dos próprios. Isso pode levar a dificuldades em compreender e responder adequadamente às emoções e intenções dos outros (Klusek et al., 2014). No contexto educacional, essa deficiência exige que os educadores implementem estratégias específicas para ensinar habilidades sociais e emocionais.

A compreensão das características do TEA permite que os profissionais de educação desenvolvam um planejamento mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos com esse transtorno. A formação continuada dos educadores é essencial para garantir que eles possuam as ferramentas necessárias para atender adequadamente os estudantes com TEA, favorecendo seu desenvolvi-

mento social, comportamental e cognitivo no ambiente escolar (Ji et al., 2021). As práticas pedagógicas devem ser flexíveis e baseadas em uma avaliação contínua do progresso dos alunos, para que sejam feitas as adaptações necessárias.

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS QUE PODEM SER APLICADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA**

Para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais. Entre as abordagens que podem ser adotadas, destaca-se o ensino individualizado, que reconhece as necessidades específicas de cada criança e adapta as estratégias de ensino de acordo com essas necessidades. O ensino individualizado permite que os educadores atendam às particularidades de cada aluno, como dificuldades de comunicação e interação social, características comuns em crianças com TEA (Veenstra-Vanderweele et al., 2014).

Além disso, o uso de tecnologias assistivas pode ser uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem de crianças com TEA. As tecnologias assistivas incluem dispositivos e aplicativos que facilitam a comunicação e o aprendizado, como sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA). Estas ferramentas são especialmente úteis para alunos com dificuldades na comunicação verbal, uma característica predominante em muitos casos de TEA. A utilização dessas tecnologias pode melhorar a expressão das crianças e sua interação com o ambiente educacional (Klusek; Martin; Losh, 2014).

O uso de intervenções baseadas em abordagens comportamentais também pode ser eficaz no contexto educacional. Estratégias como a análise do comportamento aplicada (ABA) ajudam a ensinar habilidades sociais, de comunicação e acadêmicas, por meio de reforços positivos e outras técnicas que moldam comportamentos desejados. Essas práticas são particularmente importantes para crianças com TEA, pois oferecem uma estrutura clara e consistente de aprendizagem (Turner, 2020).

A introdução de terapias e tratamentos complementares, como o uso de cannabidiol (CBD), tem sido investigada como uma opção adicional para ajudar no manejo dos sintomas do TEA. Estudos como os de Barchel et al. (2019) sugerem que o uso de CBD pode reduzir sintomas como agitação e ansiedade em crianças com TEA. Embora mais pesquisas sejam necessárias, a combinação de abordagens pedagógicas tradicionais com terapias alternativas pode ser benéfica para alguns estudantes.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades de autorregulação é um aspecto importante nas práticas pedagógicas inclusivas. Crianças com TEA frequentemente apresentam desafios em manter a atenção, controlar impulsos e lidar com emoções de forma adequada. Portanto, intervenções que promovem o autocontrole, como a utilização de rotinas visuais ou estratégias de mindfulness, podem ser aplicadas para ajudar os alunos a gerenciarem melhor suas emoções e

comportamentos durante o processo de aprendizagem (Pretzsch et al., 2019).

O ensino de habilidades sociais é outra área crítica no desenvolvimento de crianças com TEA. Crianças com TEA podem ter dificuldades em entender normas sociais e interagir de forma adequada com os outros. Programas educativos que focam na prática de habilidades sociais, por meio de jogos de papéis ou simulações de interações sociais, podem ajudar essas crianças a melhorarem suas habilidades de comunicação e aumentar sua inclusão no ambiente escolar (Defilippis; Wagner, 2016).

No contexto educacional, a colaboração entre diferentes profissionais, como professores, psicólogos e terapeutas, é fundamental. A troca de informações e estratégias entre esses profissionais pode resultar em um plano de ensino mais coeso e eficaz. Além disso, a formação contínua dos educadores em relação às melhores práticas de inclusão e aos desafios específicos do TEA contribui para a criação de um ambiente mais acolhedor e eficaz para os alunos (Ji; Capone; Kaufmann, 2021).

É também importante considerar os aspectos emocionais e comportamentais dos alunos com TEA ao desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. A criação de um ambiente escolar que seja sensível às necessidades emocionais dessas crianças pode reduzir comportamentos desafiadores e promover o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento. Estratégias de suporte emocional, como a implementação de espaços tranquilos ou momentos de relaxamento, podem ser benéficas (Waite et al., 2015).

Outra consideração importante é a flexibilidade no currículo e na metodologia de ensino. Adaptações curriculares, como o ajuste da velocidade do conteúdo ou a introdução de métodos de ensino multimodais, podem ser necessárias para garantir que todos os alunos tenham acesso à aprendizagem. A utilização de materiais de ensino que atendam a diferentes estilos de aprendizagem é uma maneira eficaz de apoiar a inclusão de alunos com TEA (Fleury-Teixeira et al., 2019).

A sensibilização e a educação inclusiva não devem se limitar à escola, mas devem ser estendidas para a comunidade em geral. A promoção de atitudes positivas em relação ao TEA entre os colegas de classe, por meio de programas de conscientização e empatia, contribui para uma maior aceitação e inclusão social. A educação inclusiva é um esforço coletivo que envolve a colaboração de todos os membros da comunidade escolar e da sociedade em geral (Shao et al., 2003).

## **A ADAPTAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE ALUNOS COM TEA**

A adaptação do ambiente escolar para atender às necessidades específicas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para promover a inclusão e garantir que todos os estudantes possam acessar as mesmas oportunidades de aprendizagem. Um dos primeiros passos é a formação de professores, que devem ser capacitados para entender as características e necessidades dos alunos com TEA. O conhecimento sobre os sintomas e comportamentos associados ao transtorno, como os padrões de repetição e dificuldades de comunicação, permite que os

educadores adotem estratégias pedagógicas adequadas (Turner, 2020).

A formação de professores deve incluir o treinamento para identificar e lidar com as dificuldades de autorregulação emocional e comportamental que são comuns em crianças com TEA. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades para implementar estratégias de modificação de comportamento, como o uso de reforços positivos, para ajudar os alunos a alcançarem metas acadêmicas e sociais. A abordagem positiva é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor e eficaz para crianças com TEA (Veenstra-Vanderweele; Christian; Cook, 2014).

A organização de recursos pedagógicos também desempenha um papel importante na adaptação do ambiente escolar. A utilização de materiais adaptados, como recursos visuais, audiovisuais e tecnológicos, pode ajudar os alunos com TEA a compreender melhor os conteúdos e se engajar nas atividades propostas. Além disso, é importante que as salas de aula sejam organizadas de maneira flexível, permitindo que os alunos escolham entre diferentes tipos de atividades e que possam se mover ou ajustar seu ambiente conforme necessário para manter a concentração (DeFilippis; Wagner, 2016).

O uso de tecnologias assistivas é uma ferramenta poderosa para apoiar a aprendizagem de alunos com TEA. Ferramentas como tablets com aplicativos educativos, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, e software de apoio ao desenvolvimento de habilidades sociais são algumas das opções que podem ser implementadas para melhorar a comunicação e o aprendizado desses alunos. A personalização do uso dessas tecnologias, conforme as necessidades individuais, pode contribuir significativamente para o sucesso educacional (Fleury-Teixeira et al., 2019).

A promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor envolve a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e respeite as diferenças. Isso inclui a sensibilização de todos os alunos sobre o TEA, promovendo atitudes de empatia, respeito e colaboração. Programas de conscientização podem ser realizados para ensinar aos colegas a importância da inclusão e como apoiar os estudantes com TEA em atividades diárias, como jogos e interações em grupo (Waite et al., 2015).

A colaboração entre diferentes profissionais também é essencial para garantir uma adaptação eficaz do ambiente escolar. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros especialistas devem trabalhar em conjunto com os professores para desenvolver planos educacionais individualizados que atendam às necessidades de cada aluno. Essa colaboração garante que as abordagens pedagógicas e terapêuticas sejam integradas, proporcionando um suporte mais eficaz (Ji; Capone; Kaufmann, 2021).

Além disso, a utilização de estratégias de autorregulação, como momentos de pausa ou ambientes tranquilos dentro da escola, pode ser útil para alunos com TEA que apresentam dificuldades com a sobrecarga sensorial ou estresse. Criar espaços onde os alunos possam se acalmar e recarregar suas energias é uma estratégia importante para ajudar a manter um ambiente escolar equilibrado e produtivo (Pretzsch et al., 2019).

Outro aspecto fundamental na adaptação do ambiente escolar é a estruturação das rotinas diárias. Crianças com TEA geralmente se beneficiam de uma rotina previsível e bem-organizada, com horários e atividades claramente estabelecidos. Isso pode ajudar a reduzir a ansiedade e pro-

mover uma sensação de segurança, facilitando o engajamento nas atividades escolares (Barchel et al., 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho ressaltam a importância da adaptação do ambiente escolar e das práticas pedagógicas para garantir que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possam ter acesso pleno à educação de qualidade. A formação contínua dos professores é essencial para que eles compreendam as especificidades do TEA e adotem abordagens eficazes para atender às necessidades individuais de cada aluno. Além disso, o uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos adaptados se mostrou uma ferramenta importante na personalização do ensino e no apoio ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

A criação de um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e com rotinas bem estruturadas é fundamental para reduzir a ansiedade e promover o engajamento dos alunos com TEA nas atividades escolares. O suporte de diferentes profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, fortalece as práticas pedagógicas, garantindo uma abordagem integrada e eficaz. A colaboração entre escola, família e comunidade escolar é imprescindível para o sucesso do processo de inclusão, permitindo que os alunos com TEA se sintam valorizados e apoiados em seu desenvolvimento.

A adaptação do ambiente escolar, portanto, deve ser um esforço contínuo, pautado no respeito à diversidade, na promoção de práticas inclusivas e no aprimoramento das metodologias de ensino, para que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam se beneficiar plenamente da educação. Em última instância, a construção de um ambiente educacional inclusivo e acessível para alunos com TEA contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

BARCHEL, D. et al. **Oral cannabidiol use in children with autism spectrum disorder to treat related symptoms and co-morbidities**. *Frontiers in Pharmacology*, v. 9, p. 1521, 2019.

DEFILIPPIS, M.; WAGNER, K.D. **Treatment of autism spectrum disorder in children and adolescents**. *Psychopharmacology Bulletin*, v. 46, n. 2, p. 18, 2016.

FLEURY-TEIXEIRA, P. et al. **Effects of CBD-enriched cannabis sativa extract on autism spectrum disorder symptoms: an observational study of 18 participants undergoing compassionate use.** *Frontiers in Neurology*, p. 1145, 2019.

JI, N. Y.; CAPONE, G. T.; KAUFMANN, W. E. **Autism spectrum disorder in Down syndrome: cluster analysis of Aberrant Behaviour Checklist data supports diagnosis.** *J. Intellect. Dis. Res.*, London, v. 55, n. 11, p. 1064-1077, 2021.

KLUSEK, J.; MARTIN, G. E.; LOSH, M. **Consistency between research and clinical diagnoses of autism among boys and girls with fragile X syndrome.** *J. Intellect. Dis. Res.*, London, v. 58, n. 10, p. 940-952, 2014.

PRETZSCH, C.M. et al. **The effect of cannabidiol (CBD) on low-frequency activity and functional connectivity in the brain of adults with and without autism spectrum disorder (ASD).** *Journal of Psychopharmacology*, v. 33, n. 9, p. 1141-1148, 2019.

SHAO, Y. et al. **Fine mapping of autistic disorder to chromosome 15q11-q13 by use of phenotypic subtypes.** *Am. J. Hum. Genet.*, Chicago, v. 72, n. 3, p. 39-48, 2003.

TURNER, M. **Annotation: Repetitive behaviour in autism: A review of psychological research.** *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discipl.*, Elmsford, v. 40, n. 6, p. 839-849, 2020.

VEENSTRA-VANDERWEELE, J.; CHRISTIAN, S. L.; COOK, E. H. **Autism as a paradigmatic complex genetic disorder.** *Annu. Rev. Genomics Hum. Genet.*, Palo Alto, v. 5, p. 379-405, 2014.

WAITE, J. et al. **Repetitive behavior in Rubinstein–Taybi syndrome: Parallels with autism spectrum phenomenology.** *Res. Autism. Spectr. Disord.*, London, v. 45, n. 5, p. 1238-1253, 2015.

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES



## ELVIRA JOSIANE DEMIN ARAUJO DE MORAIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santana em 1992, professora de Fund. I, Polivalente na EMEF Euclides Custódio da Silveira. .

## RESUMO

Este artigo convida o leitor a percorrer, com olhar atento, os meandros e labirintos que compõem os desafios da Educação a Distância, enquanto lança luz sobre as oportunidades que despontam nesse cenário em constante metamorfose. Não basta apenas clicar em plataformas digitais ou seguir roteiros prontos: inovar na pedagogia é como reinventar a própria sala de aula, desenhando caminhos que favoreçam o encontro, a autonomia e o florescimento do pensamento crítico entre os estudantes. Nesse contexto, os investimentos em infraestrutura surgem como alicerces silenciosos, mas indispensáveis. Capacitar professores e aprimorar as ferramentas tecnológicas não são meros detalhes técnicos, mas sim sementes lançadas para garantir que o ensino a distância seja, de fato, acessível e eficaz. Ao longo destas páginas, desfilam estratégias concretas, pensadas para extrair o melhor da EAD e transformar a experiência educacional em algo mais vivo, inclusivo e pulsante. O objetivo não é apenas assegurar o aprendizado de qualidade, mas também criar pontes para que a interação entre todos os envolvidos ecoe como uma sinfonia, tornando o processo educativo mais humano e significativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância; Tecnologias Educacionais; Inclusão Digital.

## INTRODUÇÃO

A Educação a Distância, conhecida por muitos apenas como EAD, vai muito além de ser mais uma peça no tabuleiro do ensino contemporâneo. Ela se revela como uma ponte sutil, quase etérea, que une pessoas espalhadas pelos mais diversos recantos, abrindo passagem para novos horizontes de aprendizado e atravessando mares de distância — sejam eles feitos de quilômetros ou de horas. No compasso acelerado dos nossos tempos, em que as barreiras físicas parecem se desfazer diante do avanço da tecnologia, a EAD surge como uma resposta ousada, carregando

consigo tanto promessas quanto dilemas. É uma travessia inovadora, sim, mas que não deixa de apresentar suas próprias bifurcações e desafios ao longo do caminho.

O avanço das tecnologias digitais, aliado à teia cada vez mais densa da conectividade global, redesenhou por completo o mapa da educação. Ferramentas de comunicação e informação, que outrora pareciam distantes como estrelas, hoje cabem na palma da mão, tornando possível o ensino em qualquer tempo, em qualquer lugar. A EAD, em sua essência, é o retrato dessa transformação: o conhecimento já não se limita a quatro paredes, mas se espalha, livre, pelo espaço e pelo tempo, como se a sala de aula tivesse ganhado asas. No entanto, como toda novidade que chega com promessas e desafios, a EAD também carrega suas contradições. A pandemia da COVID-19, que empurrou milhões para o ensino remoto de forma abrupta, escancarou tanto as virtudes quanto as fragilidades desse modelo. A flexibilidade, por exemplo, é uma moeda de dois lados: de um, oferece liberdade para estudar no próprio compasso; de outro, exige uma autogestão do tempo que nem todos dominam de imediato. Para muitos, essa flexibilidade não é luxo, mas necessidade urgente — especialmente para quem precisa equilibrar trabalho, estudo e tantas outras demandas, como aqueles trabalhadores que, antes da pandemia, sequer sonhavam com horários de estudo moldados à sua rotina.

Nesse contexto, a EAD revela seu potencial como instrumento de inclusão social. Para quem vive em regiões distantes ou em lugares onde a infraestrutura educacional é escassa, ela abre portas antes trancadas, permitindo o acesso a um ensino de qualidade que, em outros tempos, seria apenas miragem. Estudar sem precisar sair de casa amplia horizontes e oferece autonomia, permitindo que cada um ajuste o ritmo dos estudos ao compasso da própria vida. Mas é preciso ir além da superfície: a EAD não se resume a uma questão de tecnologia. Para que a experiência seja realmente transformadora, é necessário inovar nas práticas pedagógicas, adaptar metodologias e investir, sobretudo, na formação contínua dos professores. Não basta usar plataformas digitais; é preciso reinventar o modo de ensinar e aprender, criando estratégias que mantenham os alunos engajados, motivados e protagonistas do próprio percurso.

Portanto, a EAD pede mais do que equipamentos de última geração. Ela exige uma mudança profunda nos alicerces do ensino, convocando as instituições a se reinventarem: repensar abordagens, investir na capacitação docente, criar metodologias que favoreçam a interação, a autonomia e a aprendizagem significativa. Os desafios, longe de serem muros intransponíveis, podem — e devem — ser vistos como convites ao aprimoramento, ao desenvolvimento e à reinvenção. É sobre esses desafios e as oportunidades que deles brotam que este trabalho se debruça, buscando lançar luz sobre o futuro da EAD. Mais do que uma análise crítica, propomos caminhos para o seu aprimoramento contínuo, na esperança de fortalecer essa modalidade que, ao mesmo tempo em que transforma vidas, também precisa ser transformada, com inovação, coragem e dedicação.

## **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Sem dúvida, o maior nó a ser desatado na Educação a Distância é a inclusão digital — um verdadeiro divisor de águas quando se fala em democratizar o acesso ao ensino remoto. Por mais

que a conectividade tenha avançado a passos largos em grandes cidades e centros urbanos, a paisagem muda drasticamente quando olhamos para áreas rurais ou periferias, onde a infraestrutura é frágil ou, por vezes, sequer existe. Nesses cenários, a promessa de igualdade de acesso à educação se vê ameaçada, quase como um castelo de cartas prestes a ruir ao menor sopro. Afinal, sem internet de qualidade e sem os dispositivos necessários, o estudante se depara com um obstáculo que mais parece um muro intransponível. Em muitos países em desenvolvimento, essa desigualdade tecnológica se transforma em um funil apertado, reforçando as distâncias sociais e educacionais já tão marcantes, cavando um abismo entre quem pode colher os frutos da educação digital e quem permanece à margem desse novo mundo. Para virar esse jogo, não basta plantar políticas públicas: é preciso regá-las, sustentá-las e garantir que a expansão da conectividade não se restrinja aos territórios já privilegiados, mas alcance também os rincões mais esquecidos. E, claro, não adianta só levar o sinal — é fundamental garantir que computadores, celulares e outros equipamentos estejam ao alcance de todos, para que cada aluno, independentemente de sua origem, tenha a mesma chance de aprender e crescer.

Mas a EAD, como um rio de águas profundas, esconde outros desafios além da infraestrutura. Um deles é a autonomia do aluno, que se revela tanto bênção quanto provação. A flexibilidade, tão celebrada nesse modelo, pode soar como música para quem precisa conciliar trabalho, estudo e vida pessoal — um alívio, uma lufada de ar fresco. No entanto, esse mesmo fio de liberdade pode se romper facilmente se não houver disciplina e autogestão, transformando a promessa de autonomia em armadilha silenciosa. Para muitos, acostumados ao ritmo marcado da sala de aula presencial, a transição para o ensino remoto é como trocar o chão firme por um campo de areia movediça: sem a rotina rígida e o olhar atento do professor, a procrastinação e o abandono dos estudos tornam-se riscos reais. A flexibilidade, nesse contexto, é como um rio caudaloso: sem margens bem definidas, pode transbordar e arrastar consigo o processo de aprendizagem. É aí que o papel do professor ganha novos contornos. Se antes ele era o guia presente, agora precisa se reinventar como mentor à distância, facilitador e, muitas vezes, porto seguro emocional para quem enfrenta as tempestades da EAD. O educador precisa estar pronto para acolher diferentes ritmos de aprendizagem e oferecer suporte contínuo, mesmo sem o calor do contato presencial.

Outro desafio que ecoa forte na EAD é a manutenção da interatividade. O ensino remoto, por vezes, pode se transformar em uma travessia solitária, onde o aluno navega por mares virtuais sem bússola ou companhia. O isolamento, nesses casos, pesa, minando o engajamento e a motivação. No ensino presencial, o burburinho da sala, as trocas rápidas, os olhares e gestos criam um ambiente de interação constante, onde dúvidas se dissipam e ideias florescem em conjunto. Já na EAD, a ausência desse contato direto pode fazer o estudante se sentir à deriva, desconectado do processo educativo. Por isso, a interatividade precisa ser cultivada como um jardim: fóruns, videochamadas, grupos de estudo online e atividades colaborativas são ferramentas que ajudam a criar laços, transformando o aluno em parte ativa de uma comunidade de aprendizagem. Essa troca de experiências não só enriquece o percurso, mas também injeta vida e dinamismo ao ensino, aproximando todos do verdadeiro sentido do aprender juntos.

Por fim, não se pode esquecer do desafio da formação docente. Ensinar bem no presencial não garante sucesso no digital. O professor precisa se reinventar, dominar plataformas, criar

materiais interativos e adotar metodologias inovadoras. A EAD não é, nem de longe, uma simples transposição da sala de aula para a tela do computador. Ela exige uma revolução silenciosa na prática pedagógica. Para que o ensino remoto cumpra seu papel, é indispensável investir na formação contínua dos educadores, capacitando-os para usar as ferramentas digitais de forma criativa e engajadora. Só assim a EAD deixará de ser uma experiência superficial e se tornará, de fato, uma poderosa ferramenta de transformação. Com professores bem preparados, que dominem tanto a tecnologia quanto as nuances do ensino a distância, será possível superar os desafios e garantir que a EAD seja, para todos, uma experiência educativa rica, significativa e transformadora.

## **OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A Educação a Distância, ou simplesmente EAD, está longe de ser só um curativo improvisado para as rachaduras do ensino tradicional. Ela se revela como uma força quase encantada, capaz de atravessar calendários e mapas, redesenhando o caminho até o conhecimento e a formação acadêmica. Num piscar de olhos, como quem abre uma janela para um novo mundo, o horizonte da educação se expande, e aquilo que antes era privilégio de poucos passa a ser uma chance real para muitos. Se a flexibilidade é o cartão de visitas mais reluzente da EAD, não dá pra ignorar o vasto leque de portas que ela escancara, sobretudo para quem, por tantos motivos, não consegue se encaixar no formato rígido das aulas presenciais.

Para quem equilibra trabalho, família e estudo, a EAD oferece uma liberdade rara: a possibilidade de ser dono do próprio tempo e espaço. Em vez de se curvar a horários inflexíveis ou enfrentar longos deslocamentos, o estudante pode aprender de onde estiver, quando for mais conveniente, aproveitando cada minuto e tornando o aprendizado mais leve e produtivo. Para aqueles que enfrentam desafios de mobilidade ou vivem em regiões de difícil acesso, a EAD se transforma em chave mestra, abrindo portas antes trancadas e promovendo inclusão. Nesse cenário, a educação deixa de ser um privilégio restrito e se afirma como direito de todos.

A acessibilidade, então, se torna o alicerce da EAD. Estudantes de comunidades distantes, periferias ou até de países em desenvolvimento agora podem acessar conteúdos de instituições renomadas sem sair de casa, diminuindo distâncias e desigualdades. O custo reduzido de muitos cursos online, especialmente os de plataformas abertas ou universidades públicas, amplia ainda mais o alcance da educação superior. Em um mundo onde as mensalidades das universidades presenciais pesam como pedras, a EAD surge como alternativa democrática, tornando o saber mais próximo de todos.

Mas a EAD não para por aí. Ela é terreno fértil para o florescimento de novas metodologias. A chegada da Inteligência Artificial ao universo educacional permite um grau de personalização inédito: as plataformas ajustam conteúdos conforme o desempenho do aluno, sugerem materiais extras para quem precisa de reforço e propõem desafios para quem já domina o assunto. O aprendizado deixa de ser uma estrada única e passa a ser um caminho desenhado sob medida, onde cada estudante encontra o ritmo que lhe cabe.

Além disso, a EAD mergulha fundo na experiência do aluno ao incorporar gamificação e multimídia. Ao trazer elementos dos jogos para o aprendizado, a gamificação transforma o estudo em aventura, tornando o conteúdo mais envolvente e aumentando a motivação. Desafios, recompensas e competições fazem do processo de aprender algo mais prazeroso, favorecendo a retenção e a compreensão dos temas. Ferramentas multimídia — vídeos, animações, infográficos, podcasts — oferecem múltiplas portas de entrada para o conhecimento, estimulando sentidos e tornando o aprendizado mais vivo.

Outro aspecto que merece ser iluminado é o desenvolvimento das competências digitais, cada vez mais essenciais nesse mundo que gira ao ritmo da tecnologia. Ao navegar por plataformas, participar de atividades online e criar trabalhos que misturam diferentes mídias, o estudante vai, pouco a pouco, lapidando habilidades como a destreza na web, a produção de conteúdo digital, a comunicação clara e a colaboração em ambientes virtuais. Essas competências não só pavimentam o caminho para o sucesso acadêmico, mas também preparam o aluno para um mercado de trabalho que exige, cada vez mais, fluência tecnológica e adaptabilidade.

A inovação, por sinal, também se manifesta nas formas de avaliação. Se antes o universo do estudante girava em torno de provas presenciais e trabalhos escritos, hoje a EAD abre um leque de possibilidades: avaliações contínuas, projetos colaborativos, quizzes interativos e feedbacks que chegam quase no compasso de um estalar de dedos. Esses novos formatos, além de conversarem melhor com a flexibilidade do ensino a distância, oferecem uma leitura mais rica e pulsante do progresso do aluno, estimulando a autonomia e preparando para um mundo que valoriza a autogestão e a iniciativa.

E, como se fosse pouco, a EAD escancara as portas para o engajamento global. Estudantes de diferentes pontos do planeta podem trocar experiências, aprender juntos e ampliar seus horizontes culturais, tecendo redes de conhecimento que atravessam fronteiras e conectam realidades diversas. O aprendizado, assim, deixa de ser um fenômeno restrito a um espaço físico e se transforma em algo universal, permitindo ao aluno enxergar o mundo sob múltiplos ângulos e perspectivas.

## **EAD E SUSTENTABILIDADE: UMA ALIANÇA PARA O FUTURO**

A Educação a Distância, mais do que uma novidade tecnológica no universo do ensino, tem se mostrado uma verdadeira ponte lançada entre o presente inquieto e um futuro mais consciente. Não se trata apenas de abrir portas onde antes só se viam muros, mas de caminhar, com passos firmes e quase silenciosos, ao encontro das demandas de um mundo que pede, cada vez mais, equilíbrio entre avanço e cuidado. Em uma época em que o planeta parece pedir um respiro, a EAD se apresenta como um sopro de lucidez — uma alternativa que costura, com delicadeza, conhecimento, inclusão e sustentabilidade.

Talvez o gesto mais simbólico desse novo paradigma seja a quebra da velha rotina dos deslocamentos diários. Antes, milhares de pessoas se lançavam às ruas todas as manhãs, em um balé de buzinas, engarrafamentos e poluição. Hoje, esse movimento dá lugar a uma quietude produtiva.

Professores, alunos, técnicos — todos conectados por fios invisíveis que atravessam o tempo e o espaço, transformando salas de estar em salas de aula. Essa nova configuração, além de poupar horas preciosas, traduz-se numa expressiva redução da emissão de gases poluentes, aliviando o peso que o setor de transportes impõe à atmosfera. O que antes era uma rotina desgastante, agora se converte em benefício ambiental tangível — quase como se a Terra respirasse um pouco melhor a cada login.

Mas não para por aí. A lógica da EAD também desafia a cultura do desperdício. Com menos necessidade de prédios iluminados o dia inteiro, corredores refrigerados e papéis empilhados em pastas esquecidas, surge uma educação mais leve, quase etérea. As plataformas digitais substituem, com eficácia e elegância, o peso físico do conhecimento. Videoaulas tomam o lugar do giz; e-books deslizam por telas ao invés de ocupar estantes. Essa transição, embora silenciosa, é profunda: ela ecoa nos gastos reduzidos, no consumo consciente e na construção de um modelo pedagógico que respeita o que é finito.

No entanto, talvez seja no campo social que a EAD revela sua face mais humana. Ao romper as amarras da geografia, ela alcança aqueles que, por muito tempo, estiveram à margem da oportunidade. Em vilarejos distantes, bairros esquecidos ou comunidades sem infraestrutura, a tela se torna janela para o mundo. O saber, antes privilégio de poucos, ganha asas e percorre estradas que os pés não podiam trilhar. A EAD, assim, não ensina apenas conteúdos: ela cultiva dignidade, desperta potencial e planta esperança em terrenos antes áridos. Nesse sentido, ela é mais do que um meio — é um fim em si mesma, uma expressão viva da equidade que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável tanto almejam.

E como se tudo isso não bastasse, a Educação a Distância carrega em seu código genético uma vocação para o futuro. Ao incorporar tecnologias e métodos que se reinventam a cada dia, ela estimula o hábito da reinvenção pessoal. Promove uma cultura de aprendizado contínuo, tão essencial num mundo em constante mutação. Nessa jornada, forma-se não apenas o profissional tecnicamente apto, mas o cidadão ético, crítico, comprometido com o bem comum e consciente de seu papel na delicada engrenagem da vida em sociedade.

Em suma, a EAD é mais do que uma alternativa pedagógica — é um convite à transformação. Ela desafia paradigmas, costura distâncias e desenha, com firmeza e delicadeza, uma trilha onde ensino, consciência e sustentabilidade caminham lado a lado, como velhos amigos em busca de um amanhã mais justo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação a Distância, ao longo dos últimos anos, tem brilhado como um verdadeiro farol no fim do túnel para milhões de pessoas — especialmente para aquelas que, por diferentes razões, não encontravam lugar nas formas tradicionais de ensino. Seja pela impossibilidade de se deslocar, pela dificuldade de acompanhar o compasso das aulas presenciais ou pela busca por mais liberdade na gestão do tempo, a EAD se apresenta como uma alternativa de inclusão que atravessa

fronteiras físicas e sociais. Ela escancara portas para quem, antes da digitalização do ensino, se via à margem do sistema, sem alternativas viáveis de formação superior ou profissionalizante.

Mas, como toda revolução, a EAD também carrega seus próprios desafios. Para que essa luz não se apague, é fundamental que todos os envolvidos — governantes, instituições, professores e alunos — caminhem juntos na construção de um modelo educacional que vá além de uma resposta emergencial e se firme como prática transformadora e duradoura. Esse compromisso se revela em investimentos contínuos em infraestrutura, garantindo acesso à tecnologia de qualidade e conectividade, pilares sem os quais a EAD não se sustenta. A tecnologia, por sua vez, precisa andar de mãos dadas com a formação docente, para que os educadores possam se apropriar das novas ferramentas digitais e desenvolver as competências necessárias para interagir de forma eficaz com os alunos em ambientes virtuais.

A capacitação dos professores, nesse contexto, é peça-chave para o sucesso da EAD. Não basta apenas familiarizar o docente com plataformas online; é preciso oferecer uma formação pedagógica que o habilite a criar experiências de ensino realmente inovadoras. Isso passa pela adaptação dos métodos ao universo digital, pelo uso de recursos multimídia, gamificação, inteligência artificial e outras tecnologias emergentes que tornam o aprendizado mais dinâmico, interativo e personalizado. Só com professores bem preparados a EAD poderá atingir seu potencial máximo, criando experiências de aprendizagem mais atraentes e eficazes, ajustadas ao ritmo e às necessidades de cada estudante.

Além disso, é essencial que o modelo de EAD seja pensado sob a ótica da inclusão. Democratizar o acesso ao conhecimento é um dos maiores trunfos dessa modalidade, mas, para que isso se concretize, a tecnologia não pode ser barreira, e sim ponte. As desigualdades no acesso à internet e aos dispositivos não podem ser ignoradas; é preciso criar soluções para que todos, independentemente da condição socioeconômica ou do lugar onde vivem, possam usufruir dos benefícios da EAD. Isso envolve políticas públicas que invistam em conectividade, distribuição de equipamentos e adaptação de conteúdos para estudantes com deficiência.

A colaboração entre os setores público e privado, nesse cenário, é fundamental. Soluções conjuntas e inovadoras, que atendam tanto às demandas tecnológicas quanto pedagógicas, serão o combustível para que a EAD se consolide como um modelo eficiente, inclusivo e de qualidade. Governos devem investir não só em infraestrutura, mas também em políticas que incentivem a formação de professores e a criação de conteúdos e plataformas acessíveis. As instituições de ensino, por sua vez, precisam estar abertas a parcerias, compartilhando conhecimento e criando novas soluções educacionais.

Vale destacar que a EAD, ao tornar o aprendizado mais flexível e acessível, também pavimentou o caminho para que os currículos acompanhem o ritmo acelerado e imprevisível do mercado de trabalho globalizado. Profissionais que, por uma série de razões, não conseguem frequentar cursos presenciais, encontram na EAD a oportunidade de se reinventar, atualizar conhecimentos, adquirir novas habilidades ou até mesmo mudar de área. Esse movimento se reflete diretamente na democratização do acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais, aproximando-as de uma população cada vez mais diversa e plural.

Olhando para o horizonte, é inegável que o futuro da educação será cada vez mais digital. Tecnologias emergentes, inteligência artificial, big data, realidade aumentada e tantas outras inovações continuarão a redesenhar o modo como ensinamos e aprendemos. A EAD, por sua natureza adaptável, tende a ser, para muitos, o caminho mais viável rumo ao sucesso acadêmico e profissional, oferecendo uma educação de qualidade sem as amarras geográficas, financeiras ou temporais que ainda limitam o modelo tradicional.

No fim das contas, dá pra dizer, sem exagero, que a EAD tem mesmo o potencial de revolucionar a educação — mas essa virada só acontece de verdade quando há ação coordenada e um compromisso coletivo para enfrentar os desafios que ainda insistem em aparecer pelo caminho. O êxito da EAD depende do esforço conjunto de todos os atores envolvidos: governos, empresas, instituições, professores, estudantes e suas famílias. Só com colaboração e investimento contínuo é que se pode garantir que a EAD não seja apenas uma solução temporária, mas sim uma transformação estrutural na maneira como a educação é pensada, oferecida e vivida. Assim, com inovação, inclusão e compromisso, a Educação a Distância tem tudo para se firmar como uma das grandes conquistas do século XXI, capaz de redesenhar destinos, abrir horizontes e transformar, de fato, vidas e sociedades inteiras.

## REFERÊNCIAS

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma Visão Integrada**. Cengage Learning, 2011. Acesso 05 mar. 2025.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000. Acesso 12 mar. 2025.

VALENTE, José Armando. **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: Uma Perspectiva Crítica**. São Paulo: Cortez, 2019. Acesso 17 mar. 2025.

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva: promovendo a inclusão escolar**. Porto Alegre: APTA – Assistiva Tecnologia e Educação, 2008. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br>. Acesso 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Cartilha de Tecnologia Assistiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilha\\_tec\\_assistiva.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilha_tec_assistiva.pdf). Acesso 20 mar. 2025.

DELIBERATO, D. et al. **Comunicação alternativa e tecnologia assistiva na educação de estudantes com TEA**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 1, p. 123-138, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100010>.

# A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO



## FABIANA PEDRAZA DA SILVA

Graduação em Pedagogia, através da UNISA - Universidade de Santo Amaro em 2002; Pós-Graduação em Arte Educação e Terapia, através da Faconnect - Faculdades Conectadas de Conchas, em 2024; Professora através da Prefeitura Municipal de São Paulo..

## RESUMO

O presente trabalho visa, por meio de revisão de trabalhos já publicados, apontar fatores que dificultam a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Apesar da Lei 8.213/91 que, entre outras coisas, estabelece o percentual de deficientes que uma empresa deve empregar, muitas pessoas com deficiência intelectual ficam à margem da empregabilidade no Brasil, quer seja por desconhecimento de seu potencial por parte dos empregadores ou por falta de uma política que promova verdadeiramente a inclusão destas pessoas nas empresas, respeitando suas limitações e potencializando suas habilidades. Em contrapartida, mostrará também possibilidades, por meio de projetos e iniciativas de Instituições que promovem parcerias com empresas, a fim de minimizar as inúmeras barreiras existentes: preconceitos, discriminação, mitos, além da pouca adequação dos ambientes e funções, ressaltando a importância da família no processo de preparação para o trabalho. Por fim, foram analisados dados referentes à aplicabilidade da Lei 8.231/91, com exemplos de empresas que acreditam e fazem valer a inclusão de deficientes intelectuais em seu grupo de colaboradores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência Intelectual; Mercado de trabalho; Acessibilidade; Cidadania; Inclusão.

## INTRODUÇÃO

É praticamente impossível começar este artigo sem alguns questionamentos: por que não vemos deficientes intelectuais trabalhando nos lugares aos quais frequentamos, ou se vemos, por que tão poucos? Onde será que estão essas pessoas que, existem em um número considerável nas escolas regulares e especiais e, ao fim da escolaridade, não se inserem no mercado de trabalho, como as demais, ditas “normais”?

As respostas a essas perguntas levam a uma reflexão extremamente pertinente no tocante à

Inclusão do deficiente Intelectual. Teria este, além do comprometimento cognitivo que lhe acomete, também incapacidade laboral? Seria este um risco para os demais trabalhadores numa empresa? O que a sociedade entende por Deficiência Intelectual?

Este trabalho tem como objetivo levantar hipóteses sobre a baixa inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, mesmo com o cumprimento, por parte das empresas das cotas para deficientes, conforme a Lei Previdenciária vigente. Para tanto, o método escolhido foi a revisão bibliográfica que orientará o caminho desta reflexão.

Nos dias atuais, fala-se muito na questão da Inclusão. Pensando no significado da palavra Incluir, literalmente chega-se a, segundo Houaiss (2008, p.414) “1. Fazer que seja parte de (grupo, lista, todo); inserir(-se)[...]”. Se é preciso fazer que alguém seja parte, pode-se supor que neste caso não é, ou que em algum momento, deixou de sê-lo. E, sendo assim, é preciso retomar, historicamente a posição do deficiente intelectual na sociedade.

A falta de apoio de algumas famílias e o preconceito enraizado na sociedade obrigou ao poder público promover Inclusão social por força de Lei. E com isso, as empresas tiveram que enxergar com outros olhos a presença dessa pessoa nas suas dependências.

Campanhas de conscientização, novelas, filmes, tudo isso vêm fazendo com que as pessoas percebam o deficiente Intelectual como alguém com possibilidades de produção e de convivência profissional possíveis, contudo ainda há muito que se fazer nesse campo. A colaboração da família é essencial para a autonomia do indivíduo e estar no meio das pessoas, desde cedo, convivendo e aprendendo, independente das diferenças, só faz aumentar as suas possibilidades, bem como contribui não só para o seu crescimento pessoal como para todos os que convivem com ele.

Analisando sob a perspectiva da globalização e das tendências modernas na Gestão de Pessoas, a diversidade é algo extremamente valorizado. Ao se pensar dessa maneira o mercado de trabalho, considerando toda a gama de Tecnologia Assistiva que é desenvolvida a cada dia a fim de facilitar a vida da pessoa com deficiência, é imprescindível a presença do Deficiente Intelectual nas empresas, pois este também pode ser integrado, treinado e habilitado para determinada função, independente de sua limitação.

## **BREVE HISTÓRICO**

Desde os primórdios da humanidade as pessoas com deficiência não eram bem vistas e foram, ao longo dos séculos, destinadas ao abandono, consideradas seres sem alma ou eram mortas. Com o passar do tempo, após a idade média, passaram a ser acolhidas por caridade, mas também não eram considerados sujeitos sociais. Avançando ainda na idade moderna e contemporânea, passaram por doentes mentais até que se começou a entender, que o tal “atraso no desenvolvimento” era uma característica causada por fatores diversos e somente nos séculos XIX e XX é que se começa, de fato, a dar um pouco mais de atenção a essas pessoas, visando seu desenvolvimento e autonomia e oportunizando a educação formal, embora num primeiro momento, apenas em Instituições Especiais.

No Brasil, por exemplo, ainda em meados da década de 60 a 80 as APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) faziam o atendimento das crianças “diferentes”. Mas e quanto aos adultos? Comumente eram confinados em suas casas ou em hospícios, de forma a manter a ordem familiar e social.

Vale lembrar que uma confusão muito comum entre as pessoas é relacionar Deficiência Intelectual com Doença Mental. A primeira, segundo a AAID (Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado à limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. Doença Mental já está ligada a distúrbios psiquiátricos, que afetam a percepção de realidade, causam alteração de humor e/ou comportamento e necessitam, em muitos casos, de tratamento medicamentoso.

A Inclusão nas escolas regulares favoreceu o “aparecimento” na sociedade dessas crianças deficientes que, ao conviver com os demais se desenvolvem melhor e ampliam sua capacidade de aprendizagem, convivência e autonomia, com isso pleiteando, por meio das famílias, seus direitos na sociedade. E uma vez crescidas, precisam participar de forma mais efetiva do convívio social. E isso inclui, conseqüentemente, sua entrada no mercado de trabalho.

## **O PAPEL DA FAMÍLIA**

A família como célula principal da sociedade e local primordial de relacionamento, tem papel fundamental no preparo da pessoa com deficiência intelectual para o mercado de trabalho.

Quando há o reconhecimento por parte da família da dignidade e direitos desse indivíduo, independente da sua limitação há, conseqüentemente, uma luta pela melhoria da qualidade de vida e capacitação, ou seja, essa família sairá em busca de programas assistenciais, tratamentos e terapias dos mais diversos de forma a estimular habilidades e minimizar as limitações, tomando conhecimentos dos recursos disponíveis para tanto.

Segundo Telford (1988 p.55), “Todas as atividades que visam o desenvolvimento global do indivíduo vão refletir direta ou indiretamente na sua capacitação para uma vida independente, produtiva e integrada socialmente”.

Dessa forma, participando ativamente a família de todo o processo de desenvolvimento do deficiente, desde a estimulação precoce, escolarização e atendimento especializado, programas de profissionalização, solidificação de seus relacionamentos sociais nas diversas esferas (círculos de amizade, escola, clube, religião, etc.), enfim, estará fazendo sua parte na preparação dessa pessoa para o mercado de trabalho.

O deficiente que em sua família encontra a aceitação de sua condição terá maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho, pois ser aceito implica em reconhecer-se pessoa digna e

completa, com qualidades e defeitos como qualquer outra, tendo respeitadas suas características, onde não será preciso ocultar suas deficiências.

Uma família pode, inclusive, tornar um indivíduo incapaz para o trabalho caso não cumpra efetivamente o seu papel, que é:

Destacar para a pessoa portadora de deficiência e para o seu círculo de convivência o que ela pode fazer;

Ver a pessoa íntegra e digna de qualidades e defeitos como toda pessoa, com características próprias, um indivíduo que merece respeito como qualquer outra pessoa;

Valorizar suas realizações pelo que representam para essa pessoa em particular, sem compará-las a outras pessoas deficientes ou não;

Ser capaz de perceber que muitas limitações são contornáveis, não exigindo muitas vezes recurso especial, apenas boa vontade e criatividade por parte da pessoa portadora de deficiência;

As pessoas da família podem mostrar, falando claramente, ou demonstrar através de gestos e ações que acreditam sinceramente que sua deficiência não a diminui, que acreditam no seu desenvolvimento e que a amam pelo que ela é, em primeiro lugar, e também pelo que ela faz. (PARPINELLI, 1997 p.61)

Outro aspecto importante no qual a participação da família é essencial é nas atividades de vida diária. Pode parecer um detalhe irrelevante, mas a orientação quanto à necessidade de higiene pessoal, como se locomover adequadamente, como falar com as pessoas e outras situações básicas do dia-a-dia, são essenciais para que o deficiente possa ser incluído no mercado de trabalho. Ele precisa entender o porquê de tudo isso, a importância desses “detalhes” para o convívio com os demais.

## **AS ENTIDADES ASSISTENCIAIS E ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS: INTERVENÇÃO NECESSÁRIA AO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL**

Em se tratando de empregabilidade, as pessoas com Deficiência Intelectual hoje contam com boas e sérias Instituições que visam uma melhor qualidade de vida e autonomia para este cidadão, promovendo desde o acompanhamento da criança até cursos de formação profissional e projetos de inserção no mercado de trabalho, por meio de parcerias com empresas.

É o caso, por exemplo, da Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social – ABADS (antiga Pestalozzi de São Paulo), que atende um público de 0 a 22 anos com deficiência Intelectual e outras síndromes genéticas, contando com uma equipe multidisciplinar de profissionais qualificados prestando um atendimento com qualidade, responsabilidade e comprometimento.

Estou em minha terceira gestão nesta instituição, apresentando um trabalho voluntário, em prol de mais de 700 crianças e jovens com deficiência intelectual e autismo, comandando uma equipe de 100 funcionários. A responsabilidade é muito grande! Mas, um dos motivos principais que me incentiva a estar à frente desta causa, é a família; pois sei, que todos na condição de pais (família) sofrem mais do que o filho com a deficiência. Por isso, em homenagem a família, dedico todo trabalho solidário e voluntário que realizo nesta instituição, como prova de consideração, respeito e amor ao próximo. (Grace Pereira – Presidente da ABADS)

A Instituição conta com um projeto bem sucedido, chamado “Emprego Apoiado”, no qual o objetivo é ampliar as possibilidades de inclusão econômica de jovens com deficiência intelectual provenientes de famílias de baixa renda. É uma ferramenta cujo diferencial está na realização de análise personalizada das necessidades da empresa e das habilidades da pessoa com deficiência. Dessa forma, o empregador além de contar com o trabalhador contratado, cumprindo a lei vigente, cumpre também uma função social de acolhimento aos cidadãos com deficiência. A Instituição oferece também suporte às empresas no processo de recrutamento e seleção de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Tal iniciativa é de extrema importância para a inserção do deficiente, pois há uma resistência por parte das empresas em contratar pessoas com deficiência intelectual, uma vez que nem sempre as portas das empresas estão abertas para estes trabalhadores. A colaboração da ABADS neste sentido se dá em várias etapas no Programa Emprego Apoiado:

- Desenvolver trabalho de sensibilização nas empresas;
- Avaliar o perfil do candidato;
- Fazer o levantamento do perfil da vaga e da empresa;
- Fazer a colocação do deficiente na empresa;
- Oferecer treinamento a pessoa com deficiência em seu respectivo local de trabalho;
- Oferecer suporte aos funcionários da empresa para facilitar o trabalho do/ com o deficiente;
- Oferecer orientação à família para que ela auxilie o processo de inclusão do deficiente no mercado de trabalho.

Além desta Instituição, podemos mencionar também a APAE de São Paulo, que trabalha em prol do desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo com deficiência intelectual, do nascimento até o envelhecimento, desde a estimulação e habilitação, passando pela educação especializada, bem como a qualificação e inclusão profissional.

A preocupação da Instituição é legítima, e para tanto, oferece treinamento e capacitação para jovens, com mais de 16 anos. A qualificação dura cerca de dois anos e têm obtido resultados significativos, com índice de adaptação de 90%, segundo informações contidas da página da instituição.

Importa para a APAE mostrar a capacidade produtiva dos jovens com deficiência intelectual a fim de minimizar o preconceito, aumentar a renda e qualidade de vida das famílias. Assim como a ABADS, a APAE também presta assessoria às empresas no processo de inclusão, por meio da sensibilização dos colaboradores, compatibilizando o perfil do candidato com os postos de trabalho disponíveis e realizando um monitoramento durante o primeiro ano de trabalho da pessoa encaminhada.

Além da assessoria técnica, a APAE conta com dois outros projetos de Inclusão profissional que merecem destaque que são o Centro de Manuseio e Beneficiamento e Parceiros pela Capacitação. O primeiro vai ao encontro de uma característica marcante do Deficiente Intelectual: a presença do material concreto. Como na grande maioria das vezes, apresentam dificuldade de abstração, a manipulação de peças ou materiais para beneficiamento é muito importante para o desenvolvimento desses jovens, já que contribuem para a retenção de conceitos que envolvem habilidades e atitudes para o trabalho, além de contribuir também para a percepção de qualidade,

trabalho em equipe, ritmo, cooperação, organização e segurança do trabalho. E em contrapartida, a empresa parceira ganha com a diminuição do espaço físico, custo de mão de obra sem vínculo empregatício e outros benefícios, inclusive de prazo para pagamento que a APAE oferece como incentivo.

No Projeto Parceiros pela Capacitação, como o próprio nome já remete, as empresas são convidadas a investir em treinamento e preparação profissional e/ou na abertura de vagas para essas pessoas, custeando bolsas anuais para cada aluno a ser treinado. Valores estes que retornam à empresa por meio de deduções no Imposto de Renda.

Mas o principal, sem dúvida, não é o retorno financeiro, mas o social. Colaborar com o processo de inclusão, autonomia e emancipação das pessoas com Deficiência Intelectual, melhora inclusive o clima organizacional e a imagem da empresa frente aos seus públicos de relacionamento.

“Há 50 anos o deficiente era considerado um objeto, um ser inferior. Hoje ele é um cidadão capaz de ocupar um lugar produtivo”, declara Cássio Clemente, Diretor da APAE de São Paulo.

Seguindo a mesma trajetória e ocupando uma posição não menos importante que as anteriores está a AVAPE (Associação para a valorização de pessoas com deficiência), que atua também na área de inclusão social e promoção de direitos, além da capacitação para o trabalho das pessoas com deficiência.

Oferecendo programas de reabilitação e capacitação profissional, desenvolvendo ações de educação corporativa, por meio de treinamentos, identificação de talentos, projetos de acessibilidade e identificação de postos de trabalho, a AVAPE orgulha-se de ter obtido sucesso no atendimento às necessidades das pessoas com deficiência e fazendo com que a inclusão se torne algo natural e contínuo.

A AVAPE tem trabalhado, por meio de parcerias com empresas de grande porte, a fim de facilitar a inserção de pessoas com deficiência intelectual, o que tem sido gratificante para ambas as partes, segundo avalia Marcelo Vitoriano, gerente de Inclusão e Capacitação Profissional da AVAPE:

Há 28 anos, a AVAPE promove as competências de pessoas com deficiência para que possam atuar em diferentes setores. Acreditando no potencial desses profissionais, a instituição já realizou mais de 18 milhões de atendimentos gratuitos, inseriu mais de 10 mil pessoas com deficiência no mercado de trabalho e, agora, apóia o Programa FEBRABAN para incluir as pessoas com deficiência no setor bancário.

Endossando a opinião de Vitoriano, a outra parte envolvida, Mario Sergio Vasconcelos, diretor de Relações Institucionais da FEBRABAN:

Quando iniciamos a discussão deste Programa, em 2006, o desafio era como empregar mais pessoas com deficiência em um mercado de absoluta escassez de candidatos qualificados, competição predatória entre os empregadores e ausência de projetos de educação para esta população. Hoje o desafio continua, mas os bancos já estão cientes de que é possível contratar pessoas com deficiência altamente qualificadas para atuar no setor.

Como pode se observar, o trabalho constante de Instituições e Organizações não governamentais tem sido de suma importância no processo de Inclusão profissional do deficiente intelectual em nossa sociedade.

## A APLICABILIDADE DA LEI DE COTAS NO EMPREGO DE DEFICIENTES INTELECTUAIS

O artigo 93 da lei 8.231/91, conhecida como Lei de Cotas ainda causa, mesmo após 21 anos, muita polêmica no tocante à disponibilização de postos de trabalho aos deficientes:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I - até 200 empregados 2%;
- II - de 201 a 500 3%;
- III - de 501 a 1.000 4%;
- IV - de 1.001 em diante 5%.

§ 1º A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante.

§ 2º O Ministério do Trabalho e da Previdência Social deverá gerar estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por reabilitados e deficientes habilitados, fornecendo-as, quando solicitadas, aos sindicatos ou entidades representativas dos empregados. (BRASIL, 1991).

Há ainda muitos entraves na contratação dos deficientes intelectuais por partes das empresas, que alegam, apesar de todo o envolvimento das Instituições, Organizações não-governamentais e poder público, não haver mão-de-obra qualificada. Por outro lado, é fato que muitas vezes a empresa não quer dispor de tempo e recursos (humanos e financeiros) para treinamento do deficiente, que necessita de um acompanhamento maior. E como a Lei de cotas não especifica que tipo de deficiência deve ser contemplada, grande parte das empresas acabam por contratar pessoas com deficiência física ou sensorial, por necessitar de menos adaptações. Fora isso, outro aspecto que dificulta a inserção das pessoas com deficiência intelectual nas empresas é a falha no processo de seleção das empresas, que por vezes, trabalhando sem a devida assessoria não conseguem fazer uma colocação adequada dessa pessoa.

Vale ressaltar que os trabalhadores com deficiência intelectual ocupam os cargos mais baixos na hierarquia organizacional e, devido a sua gênese, são discriminados pelos trabalhadores que ocupam o mesmo cargo que eles, que consideram os deficientes inferiores pelas suas limitações cognitivas, criando-se, assim, a nova realidade das organizações do trabalho. (BEZERRA; VIEIRA, 2012).

Ocorre que, mesmo com a Lei de Cotas, não se pode garantir a inserção dos deficientes intelectuais no mercado de trabalho de forma satisfatória, pois, como contrapõe Gaulejac (2007), quem não possui bom desempenho é excluído, e o desempenho é a legitimação diante da ameaça de exclusão. Alguns se tornam dóceis, deixando-se instrumentalizar totalmente, enquanto outros são afastados por desempenho insatisfatório, o que leva à exclusão destes deficientes. A empresa sempre espera que seus empregados sejam fortes, dinâmicos, competentes, disponíveis, seguros de si, capazes de enfrentar as contradições e de atingir resultados sempre mais ambiciosos. O que nem sempre é possível, dada a limitação de cada pessoa. E nesse ponto, nem se fala apenas de deficientes.

A pessoa com deficiência intelectual, por sua própria definição, necessita de apoio, por meio de orientações, de supervisão e de ajuda técnica que auxiliem ou permitam compensar uma ou

mais de suas limitações funcionais, motoras, sensoriais ou mentais, de modo a quebrar barreiras relativas à mobilidade, à temporalidade e à comunicação.

Por outro lado, quando há um real interesse dos empresários no processo de inclusão, e este se dá por comprometimento social, mais que por força da lei, os resultados são positivos. É claro que a conscientização das empresas se dá com a intensa Fiscalização do Ministério do Trabalho, mas já é um começo.

Houve progresso e a lei está sendo efetivada. Se caminhar-mos nesse sentido, a longo prazo não mais teremos a lei de cotas, já que numa sociedade verdadeiramente inclusiva, não será mais necessária essa política. Para tanto, a educação inclusiva tem e terá um papel fundamental. (CÉSAR, 2011)

Quanto à inclusão no mercado de trabalho, é necessário assegurar condições de interação das pessoas com deficiência com os demais funcionários da empresa e com todos os parceiros e clientes com os quais vão se relacionar.

Não se trata, portanto, somente de contratar pessoas com deficiência, mas também de oferecer as possibilidades para que possam desenvolver seus talentos e permanecer na empresa, atendendo aos critérios de desempenho previamente estabelecidos.

Dessa forma, SASSAKI (1997) coloca que a integração significa a inserção das Pessoas com Deficiência preparadas para conviver na sociedade. Esta deve conseguir se adaptar ao meio. Nesse tipo de inserção, as instituições ocultam o fracasso daquelas pessoas que não conseguem se adaptar, isolando-as e integrando somente as que não constituem um desafio a sua competência.

Felizmente, nem todas as empresas agem da mesma maneira. Acreditando no potencial e na aplicabilidade da Lei de Cotas, estão muitas empresas do setor bancário e varejista. Estas instituições perceberam o potencial de atendimento e resolução de problemas destas pessoas e resolveram investir, tirando-as de posições mais “escondidas” para colocá-las na linha de atendimento ao cliente.

Amparadas em treinamento especializado, empresas como Pão de Açúcar e Citibank descobriram nos deficientes intelectuais profissionais preocupados com o bem-estar do cliente e com aptidão acima da média para ouvir e atender diferentes pedidos.

São empacotadores e atendentes da mercearia do supermercado que não deixarão o freguês levar um produto de limpeza aberto, uma lata amassada ou algo sem condições perfeitas de uso. Não vão sossegar até resolver o problema de um cliente e ficarão incomodados se vir alguém mofar na fila do banco.

E em se tratando de qualificação e potencial, vale o argumento de quem entende do assunto: "O deficiente tem uma tolerância ao estresse maior do que a média da população. Como passaram por processos exaustivos de reabilitação, aprenderam a trabalhar a conviência, são socializados e tolerantes com as demais pessoas. É uma vantagem, uma habilidade que muita gente não tem", disse Linamara Rizzo Batti, Secretária Paulista do Deficiente.

Ou seja, a aplicabilidade da lei é diretamente proporcional ao empenho das empresas, no investimento humano e financeiro com treinamento, habilitação e, sobretudo, comprometimento com o social, pois são inúmeros os casos de sucesso.

A Secretaria Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Estado de São Paulo, está em clima de comemoração: este ano a Lei de Cotas completa 21 anos, em 24 de julho e mostra que a inclusão é possível. Segundo a página da Secretaria, há no Brasil 306 mil deficientes com carteira assinada, trabalhando atualmente. Acontece que, estatisticamente, ainda é um número muito baixo, apenas 0,7% do total de empregos formais no Brasil. E fala-se em 29 milhões de brasileiros com deficiência em idade produtiva. Logo, a matemática nos leva a um déficit de quase 700 mil vagas a menos do que deveria, se todas as empresas cumprissem rigorosamente a Lei.

Apesar de todas as críticas e dificuldades, desde que a Lei entrou em vigor, já transformou a vida de milhares de brasileiros, que tiveram ampliadas as chances de entrar no mercado de trabalho, reduzindo o preconceito no ambiente profissional.

Importa é que a cada dia, a própria sociedade, por meio de ações educativas e de conscientização, avance um passo rumo à inclusão dos deficientes intelectuais e das pessoas com qualquer outro tipo de deficiência. Até porque, como já dizia o sociólogo SANTOS (1999): "Temos o direito a ser iguais sempre que a nossa diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os fatores que interferem na inserção de uma pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho: sejam individuais, econômicos, sociais, enfim, essas pessoas, muitas vezes, são relegadas a subempregos, a fazerem "bicos" ou simplesmente viverem em seus espaços recebendo apenas o auxílio beneficiário do governo. Isso é justo? Com certeza não.

É certo que, no campo da deficiência intelectual, há níveis e níveis de deficiência e isso deve ser considerado. Há casos de pessoas com comprometimentos sérios, ou ainda, com outras deficiências associadas (múltiplas). Agora, a quem cabe julgar? É direito de todos ter um trabalho digno. É direito de todos a profissionalização, a escola regular de qualidade, que atende as necessidades de cada aluno. É direito e dever das famílias lutar por atendimento médico de qualidade, multiprofissional, bem como buscar todo e qualquer tratamento em Instituições que trabalham pela inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Nenhuma mãe ou pai espera que seu filho nasça com algum comprometimento, seja de que natureza for. Mas eles nascem. E eles crescem. E são cidadãos como quaisquer outros que precisam ser vistos e respeitados na sua singularidade.

Conviver com a diversidade é algo de suma importância para que as pessoas possam se tornar mais humanas, menos centradas em seus próprios problemas. E isso deveria ser uma preocupação de toda a sociedade, desde o nascimento da criança, o seu início na educação infantil, a sua permanência com um ensino de qualidade no ensino fundamental e médio. Até porque, já se tem muitos casos de pessoas com deficiência Intelectual em Universidades.

As empresas deveriam se preocupar não somente com cumprir a sua cota da Lei. Mas com sua cota de responsabilidade social na integração dessas pessoas, na realização do direito de trabalhar e ser útil à sociedade por meio de sua capacidade laboral. Se o deficiente intelectual tiver

que se adaptar ao meio social sem que a sociedade se modifique para recebê-lo, então como ficam aqueles que não conseguem se integrar, se adaptar, enfim, se adequar ao convívio social?

Muitos empregadores supõem que as pessoas com deficiência intelectual sejam incapazes de trabalhar, o que não é verdade. Programas especializados devem considerar seus limites (de aprendizagem) e suas potencialidades (interesse, habilidades manuais e criatividade), pois ter um trabalho e sentir-se produtivo, possibilita o deficiente intelectual conhecer-se e exercer sua cidadania

O fato é que tanto as escolas (regulares e especiais) quanto as Instituições Profissionalizantes têm realizado a sua função de formação humana e profissional. Atendem os deficientes e suas famílias, fornecendo orientação com respeito e profissionalismo. O poder público vem fazendo sua parte, embora ainda haja muito trabalho a ser feito, muito caminho o ser percorrido. À medida que melhorarem as relações sociais como um todo, no que se refere aos deficientes intelectuais, teremos sim, uma inserção e inclusão efetiva no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

**APAE – ASSOCIAÇÃO DOS PAIS AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SÃO PAULO. O que fazemos.** Disponível em: [www.apaesp.org.br](http://www.apaesp.org.br) Acesso 13 jul. 2012.

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL–ABADS. Emprego apoiado.** Disponível em: <http://www.abads.org.br> Acesso 13 jul. 2012.

**AVAPE - ASSOCIAÇÃO PARA A VALORIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.** Programa da FEBRABAN garante contratação de mais de 400 pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.avape.org.br/portal/> Acesso 13 jul. 2012.

BEZERRA, Sérgio Sampaio; VIEIRA, Marcelo M. Falcão. **Pessoa com deficiência Intelectual: a nova “ralé” das organizações do trabalho.** In: RAE - Revista de Administração de Empresas, vol. 52, n. 2, março-abril 2012

**BRASIL. Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm) Acesso 13 jul. 2012.

BRASIL, Ministério do Trabalho e emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2ª ed. Brasília: MTE / SIT, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/19044138/A-Inclusao-das-Pessoas-com-Deficiencia-no-Mercado-de-Trabalho> Acesso 13 jul. 2012.

CÉSAR, K. I. **As pessoas com deficiência intelectual e o direito à inclusão no trabalho - a efetividade da lei de cotas**. 2010. 213 f. Dissertação (Mestrado em Direito do Trabalho). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2138/tde-01082011-090820/pt-br.php> Acesso 13 jul. 2012.

CLEMENTE, Cássio. **Do metro São Paulo**. Em 04/04/11. Disponível em: <http://www.band.com.br/noticias/cidades/noticia/?id=100000417181> Acesso 13 jul. 2012.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

PARPINELLI, Emilia Passos. **Deficiência: Família e Prevenção**. Londrina: Grafman, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O todo é igual a cada uma das partes**. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 53, Fevereiro de 1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/en/articles.php> Acesso 16 jul. 2012.

# O BRINCAR NA APRENDIZAGEM DA PRIMEIRA INFÂNCIA



## GISELE LOPES XAVIER

Graduação em Pedagogia pela Universidade Unisantanna (2010); Pos Latu Sensu em Psicopedagogia pela faculdade conectada Faconnet (2019); Pos Latu Sensu em Cultura e Organização e Educação pela Faculdade conectada Faconnet (2021); Pos Latu Sensu em Psicologia Educacional pela faculdade conectada Faconnet (2023); Pos Latu Sensu em Educação Especial pela Faculdade conectada Faconnet; Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Emei Parada de Taipas e professora de Educação Infantil e no Cei Jardim Rincão. .

## RESUMO

O presente estudo é de cunho bibliográfico e tem com título “O Brincar na Aprendizagem da Primeira Infância” cujo objetivo é compreender como se concretiza o direito que a criança tem de concretizar esse ato em seu processo de ensino-aprendizagem. Foi utilizada uma abordagem qualitativa com autores e pesquisadores que dialogam com a temática proposta. O brincar, o jogo ou mesmo a brincadeira se constitui uma características primordiais em que a criança experiencia de forma que contribui para seu aprendizado e para as descobertas que faz. O brincar possibilita o desenvolvimento global da criança com indivíduo proporcionando as habilidades sociais, cognitivas e físicas. O ato do brincar encanta, seduz, surpreende, ensina, desafia e contribui para a resolução de conflitos que são mediados pelo profissional da educação em sua prática docente para que a criança faça as descobertas em seu aprendizado de forma lúdica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lúdico; Ensino; Aprendizagem; Prática Docente.

## INTRODUÇÃO

As brincadeiras são excelentes oportunidades para auxiliar para que a linguagem verbal se torne mais fluente e haja maior interesse pelo conhecimento de palavras novas. A variedade de situações que o brinquedo possibilita favorece o desenvolvimento integral da criança. O contato com a criança com o brinquedo torna objeto na brincadeira desenvolvendo a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a cidadania, a cooperação e o relacionamento interpessoal.

Segundo Kishimoto (2000), a criança expressa no brinquedo o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário da criança que concretiza na atividade livre ou dirigida a capacidade de desenvolver habilidades de forma natural, ou seja, “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia” (KISHIMOTO, 2010, p. 1) . O lúdico gerar interesse nas crianças

no seu raciocínio, no desafio que é posto para que possa construir um percurso de pensamento, de estratégias para chegar a um determinado resultado, a uma meta a ser alcançada. Por meio do lúdico a criança tem a oportunidade de o professor oferecer atividades que sejam interessantes, significativas e que desafiam os alunos a participarem e raciocinarem, construindo estratégias e pensamentos para resolução de problemas.

Segundo Friedman (1996), o jogo estimula o desenvolvimento de determinadas áreas promovendo aprendizagens específicas. Nas situações de jogo o aluno se esforça para construir uma estratégia e atingir a meta proposta. A criança elabora estratégias para o alcance dos resultados propostos e para essa elaboração desenvolve o raciocínio, usa de estratégias diante dos colegas que estão no jogo.

A criança interage, observa as regras, elabora hipóteses para se chegar ao objetivo proposto que é e se de forma alegre, prazerosa e assim vai fazendo suas descobertas pelo ato do brincar em que é possível identificar, propor ações, recuar, pensar e assim vai ampliando o seu repertório e assimilando os desafios que as atividades lhes propõem.

## **O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Os jogos e as brincadeiras devem ser vistos como recursos que auxiliam na construção do conhecimento em que a criança utiliza seu aparelho sensório-motor, o movimento corporal e o pensamento incentivando o desenvolvimento de suas habilidades operatórias, ao mesmo tempo em que envolve a identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização e desenvolve suas possibilidades e sua autoconfiança.

Kishimoto (2001) fala que o jogo pode ser visto como um objeto, uma atividade que possui um sistema de regras a ser obedecido pelos participantes em que é possível compreendê-lo por meio de regras ou pela situação imaginária que possibilita a delimitação das ações em função das regras e pelos objetos que o caracterizam.

Para Friedman (1996), a aprendizagem depende da motivação, das necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que esperta, independente, curiosa, desenvolva iniciativa e confiança na capacidade de construir ideia própria sobre si e sobre as coisas que fazem parte da personalidade integral da criança.

A aprendizagem está contida no brincar e o brincar pode estar contigo na aprendizagem, o brincar além de ser uma expressão cultural contém em si uma troca de saberes que pressupõe uma construção que estimulará o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social na criança.

O brincar possibilita a crianças lidar melhor com limites, regras, frustrações e com conflitos. O brincar proporciona tudo isso, seja o brincar ao ar livre, o brincar com outras crianças ou o brincar em sala de aula.

As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que por meio destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.

Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade (CORREIA, 2011, p. 3).

A atividade de brincar direcionada ao lúdico, mas acima de tudo, direcionada ao processo de aprendizagem gera o desenvolvimento integral da criança, ou seja, desenvolve a criança no sentido cognitivo, social, afetivo e psicomotor. É por meio da brincadeira que a criança se desenvolve integralmente fazendo com que se transforme e passe pelas fases de desenvolvimentos preconizadas por Piaget (1970), sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

O brinquedo que dá sustentação a brincadeira, ou seja, ao ato de brincar, dá sustentação ao jogo que estão integradas. O brinquedo e o jogo são produtos culturais e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade.

Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois, nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhe proporcionar no futuro (BROUGÈRE, 1998 a, p. 55).

A cultura gera para os seus membros o brinquedo e o jogo, isso significa dizer que é na cultura que se criam brinquedos que vão sustentar a cultura e brinquedos que vão sustentar o jogo. Portanto, a cultura cria a brincadeira, a cultura cria o brinquedo e a cultura cria os jogos.

O brinquedo exerce uma poderosa influência sobre o comportamento da criança e a formação do adulto. É justamente a seleção dos brinquedos que serão utilizados pelas crianças quer seja no ambiente doméstico ou no ambiente escolar que ajudarão a fomentar, a delinear a personalidade das crianças.

Não se tem no dia-a-dia a real noção da profundidade desse processo, na verdade, muitos nem pensam sobre essas possibilidades no seu cotidiano que a seleção dos brinquedos forma e molda a criança. Por mais que tenhamos as condições para o diálogo em casa, ou ainda, vários elementos educativos dentro de casa a simples escolha dos brinquedos exerce um poder e uma influência na formação do caráter do indivíduo que, somente quando se para analisar, pensar sobre o assunto é que se percebe a profundidade de tais escolhas e seleções.

O brinquedo dá significado a brincadeira, dá vida, anima a brincadeira é por meio dele que se desenvolvem as atividades lúdicas e aí se dá a aprendizagem e a moldagem da personalidade humana. Por exemplo, quando se escolhe o brinquedo de jardinagem se está propondo um brinquedo de natureza pacífica na brincadeira, por outro lado, quando se escolhe um game para a criança brincar se fomenta o comportamento beligerante na criança, um comportamento muitas vezes agressivo, violento em que a criança se torna lutadora por força da influência de um game.

O mundo globalizado traz novas relações entre o brinquedo e a cultura infantil contemporânea, que está amplamente relacionada à mídia e ao capitalismo mundial. O autor utiliza a expressão “cultura comum internacional”. É fato que as crianças não brincam exclusivamente com os brinquedos industrializados, porém é difícil que escapem totalmente deles. Mais do que criticá-los, é importante compreender os usos que as crianças fazem destes brinquedos ao brincarem. Os brinquedos, que estão ligados às transformações do mundo, participam da construção da infância, que é vivida diferentemente conforme a época, cultura e classe social. O lugar que o brinquedo ocupa depende do lugar que a criança ocupa na sociedade. Observa-se que esse lugar da criança vem tendo destaque pelo mercado consumidor, que

a considera uma consumidora em potencial. Sendo a criança o destinatário legítimo do brinquedo, este vem ocupando um lugar de destaque, muitas vezes sendo mais valorizado que a própria brincadeira da criança (ARAÚJO, 2008, p. 5).

Por outro lado se dá para a criança um stiling se está fomentando um comportamento insensível porque a criança que brinca com stiling e se não for ensinada ela não acertará só a lata, acertará o gato, o passarinho, o cachorro se demonstra total falta de sensibilidade se tornando um comportamento insensível.

Através do brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem na mesma proporção os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura (ÁLVARES, 2011, p. 37).

Com o brinquedo e a instrução escolar a criança organiza habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, que passará a introduzir. Durante as brincadeiras, todos os aspectos da vida da criança se convertem em temas de jogos, portanto na escola, o conteúdo a ser lecionado como papel do adulto especialmente treinado para ensinar, deve ser cuidadosamente planejado para atender as reais necessidades da criança.

As atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança [...] (DANTE, 1998, p. 49).

No universo infantil a importância do jogo para a criança proporciona o seu desenvolvimento por meio da brincadeira, de jogos que vão se constituindo recursos eficazes para que a criança possa fazer a experiência de ler o mundo a partir de sua ótica, do contexto em que vive e convive com os outros e nele estabelece suas relações e concretiza suas descobertas.

Pode se dar a criança brinquedos construtivos, brinquedos que vão criar na criança a mentalidade de construir, de edificar, de pegar onde nada existe e construir alguma coisa e fazer com que algo que parece nada se torne tudo ou se pode dar para a criança brinquedos que fomentem um sentimento, uma consciência destrutiva, por exemplo, brinquedos de guerra, tanques de guerra, navios de guerra que fomenta a semente de um comportamento destrutivo, guerra não cria, destrói, sacrifica, elimina, são máquinas para destruição e mais nada.

Portanto, existem brinquedos que fomentam comportamento destrutivo e há outros que fomentam comportamento construtivo que mostram que se levam dias, semanas para se construir algo pode ser destruído em segundos, logo, o brinquedo influencia na formação da personalidade humana.

Trata-se de um repertório rico do ponto de vista linguístico, e por isso ganha em organização, direção e abre novos horizontes. Brincando, a criança busca saídas para situações reais difíceis, fazendo da atividade um espaço de flexibilidade, inovação e criação. Por ser um espaço social, a brincadeira confere um caráter formador da subjetividade do sujeito (FLORES, 2012, p. 8).

Outro exemplo clássico na seleção de brinquedos é a bola de futebol pode fomentar um comportamento colaborativo, coordenado, brincadeira feita em equipe em que todos participam e no jogo de futebol – paixão nacional – a bola não fomenta um comportamento competitivo, no entanto, é importante aprender a competir, mas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental há que se fomentar não o comportamento competitivo e sim um comportamento colaborativo.

Diante das dinâmicas atuais do mundo àquele que sabe trabalhar em equipe consegue se projetar mais e melhor no mercado de trabalho do que àquele que é extremamente competitivo e não trabalha em equipe. Existem brinquedos que vão fomentar o trabalho em equipe e brinquedos que fomentam um trabalho individualizado e competitivo, ou seja, o mesmo brinquedo dependendo da forma que é utilizada fomenta a colaboração e a competição.

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 2002, p. 12).

Cabe ao Educador na Educação Infantil priorizar, escolher, selecionar brinquedos que vão de encontro a colaboração de todos em função da escolha do brinquedo e a observação é de extrema importância para as ações que as crianças desenvolvem no ato de brincar.

Existem brinquedos que vão desenvolver na criança o embrião, a semente da solidariedade que por meio da intervenção pedagógica proporciona para a criança ações solidárias, inclusivas, isso é possível ao ensinar o valor do brinquedo mesmo que não esteja nas condições que desejamos é possível ensinar o valor que se atribui ao brinquedo. Existem brinquedos que fomentam a prática do egoísmo quando se opta por Nintendo, Smartphone que isola a criança diante da tela e a brincadeira passa a ser individualizada, personalizada sem perceber o que acontece à sua volta fechando a criança em seu mundo estabelecendo uma relação única com o objeto manipulado.

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (KISHIMOTO, 2008, p. 18).

Se fechar no universo que está à sua volta, sem querer saber o que está acontecendo num casulo, a criança estará desenvolvendo um comportamento egoísta ou se está plantando uma semente de um comportamento egoísta, então há brinquedos que fomentam um comportamento solidário e brinquedos que fomentam um comportamento egoísta.

Existem brinquedos que proporcionam um comportamento de compartilhamento que só tem sentido quando utilizado juntamente com outras crianças, isso se dá nos brinquedos nos parques que a diversão está no fato de brincar e compartilhar, dividir, dar a energia infantil com outras crianças. Ao contrário, existem outros brinquedos que proporcionam comportamentos de acumulação, você só se diverte quando se vence e acumula mais e mais, esse exemplo serve para o jogo da bolinha de gude em que você só se torna feliz quando ganha e quando acumula as bolinhas de gude do seu “adversário”, do seu “opositor”.

[...] que a brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. 34 Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer (WINNICOTT, 1975, p. 78).

Há brinquedos que criam estereótipos e definem papéis sociais, por exemplo dar uma cozinha de brinquedo para a menina liga a criança a um papel social em uma sociedade patriarcal como a que vivemos ainda possui. Esse mesmo brinquedo poderá romper paradigmas e dar a mesma cozinha de brinquedo para o menino que irá aprender a ter o gosto pela cozinha, a se virar, a ser independente, outro exemplo está no Programa veiculado nos meios de Comunicação – Master

Chef que mostra meninos e crianças preparando pratos maravilhosos e que muitos adultos não conseguiriam jamais prepara-los. O brinquedo serve para quebrar paradigmas e que hoje são do homem moderno, mas que muitos homens antigos e toscos ainda não conseguem enxergar.

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante (CARVALHO, 1992, p. 14).

A escolha do brinquedo molda a personalidade da criança ao mesmo tempo em que deixa claro o tipo de indivíduo, cidadão estamos criando, temos de um lado o cidadão beligerante, especialista, violento, insensível, destrutivo, competitivo, egoísta e acumulador, por outro lado temos o cidadão pacífico, consciente, tranquilo, sensível, solidário, construtivo, colaborador, compartilhador e que está no mundo para fazer o rompimento e a quebra de paradigmas.

Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 1999, p. 36).

É possível a indagação que precisamos responder: que tipo de cidadão estamos criando para viver em sociedade? Que tipo de alunos estamos formando? Que tipo de alunos se quer educar? Que tipo de aluno estamos escolarizando? Estamos direcionando as crianças na Educação para onde? São perguntas fáceis, mas muito difíceis de serem respondidas sem uma mudança de atitude frente a processo educativo em que o processo de ensino-aprendizagem pode libertar, transformar ou reproduzir, excluir, marginalizar tornando os seres humanos invisíveis.

As crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo, ampliam gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real, e, no plano simbólico procuram entender o mundo dos adultos. Deste modo, elas desenvolvem a linguagem e a narrativa e nesse processo vão adquirindo uma melhor compreensão de si próprias e do outro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atividade lúdica proporciona a retirada do foco de determinado brinquedo e a criança volta sua atenção para o outro brinquedo, isso é possível a partir de atividades pensadas e construídas para situações em que haja conflito que necessariamente é parte do processo e que precisa ser superado.

É preciso estar atento para a que o egoísta não surja e que o derrotado não se faça presente. É assim que se faz em determinadas situações em que o brinquedo está sendo motivo de disputa. A brincadeira só tem sentido quando é compartilhada com outra criança, outra pessoa.

As crianças precisam serem ensinadas a brincarem juntas. O brinquedo exerce um grande poder, uma grande influência na personalidade das crianças. Essa é uma temática que merece ser pensada e estudada. Criar é fácil, educar é difícil.

Educar pressupõe se comunicar com outras pessoas para saber onde se está errando e que tipo de prática se tem que incida tanto no ambiente doméstico quanto no ambiente escolar para poder acertar e ter o êxito esperado no processo de aprendizagem. Educar implica aprimorar-se porque ninguém dá aquilo que não tem, educar implica o desenvolvimento constante do educador para melhores práticas com seus educandos.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Escola que se tem e a escola que se quer dependem do compromisso e da responsabilidade da docência neste grande quebra-cabeça chamado educação. Existe a necessidade de organização, liderança no resgate da linguagem lúdica, onde a escola passa a ter condições para animar, despertar e alegrar os alunos, percebendo os contextos de interação da criança e a riqueza dos outros momentos possibilitadores da aprendizagem a partir do reconhecimento do lúdico como possibilidade na prática pedagógica no aprendizado.

O brincar é atividade própria da criança, sua forma de estar diante do mundo social e físico e interagir com ele, a porta pela qual entra o contato com outras pessoas, o instrumento para a construção coletiva do conhecimento. Existe a necessidade de possibilitar a brincadeira, pois a criança necessita brincar para ela mesma, para desenvolver-se, para construir conhecimentos, expressar emoções, entender o mundo que chega até ela.

A criança tem o direito de brincar, sendo lembrando no artigo e desenvolvido as benfeitorias da atividade de brincar, sendo praticamente seu meio condutor de informação do mundo até seu segundo momento de vida onde sistematizara seu conhecimento absorvido.

## REFERÊNCIAS

ÁLVARES, L. O. **O Brinquedo em Instituições Públicas de Educação Infantil: Os Significados Atribuídos por Pais e Professoras**. 146 folhas. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: [http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1026](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1026) Acesso 20 maio 2025.

ARAÚJO, V. C. de. **Reflexões sobre o Brincar Infantil**. Educação em Destaque, Colégio Militar de Juiz de Fora, V. 1, Nº 1 - Jan/Jun., 2008. Disponível em: <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1215525080.pdf> Acesso em 20 maio 2025.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). **Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CORREIA, M. S. A. **A brincadeira infantil na perspectiva de Gilles Brougère: recurso didático ou fim em si mesmo?** In: Semana de Pedagogia 2011, 2011. Maceió. Anais. Disponível em: <http://pedagogia.dem2.webfaccional.com/media/230.doc> Acesso 20 maio 2025.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Matemática na Pré-Escola: Por que, o que e como Trabalhar as Primeiras ideias Matemáticas**. São Paulo: Ática, 1998.

FLORES, V. L. **Reflexões sobre o Brinquedo e a Brincadeira na Formação Histórica e Cultural Humana**. Cenários, Porto Alegre, V. 1, N° 5, 1° semestre 2012.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: O Resgate do Jogo Infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo e brincadeira**. In SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (Org.). 4. Ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Brinquedos%20e%20Brincadeiras%20na%20EI-Tizuko-Morchida-Kishimoto-FE-USP.pdf> Acesso 20 maio 2025.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. **Tradução de Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

SANTOS, S. M. P. dos. **O Lúdico na Formação do Educador**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

# O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA ARTICULAÇÃO COM A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL: PARCERIAS COM ASSISTÊNCIA SOCIAL E CONSELHOS TUTELARES PARA GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO



## KÁTIA FAUSTINA DE PAULA

Possui graduação em Licenciatura em Artes Plásticas pela faculdade Paulista de Artes (2007), pós-lato sensu em Arte-terapia na Universidade São Judas Tadeu (2009). Graduação em Pedagogia na Universidade Nove de Julho (2015).

## RESUMO

A escola tem uma função meritória no enfrentamento das vulnerabilidades sociais que afetam a permanência e o sucesso escolar. Para isso, a atuação do gestor escolar é fundamental, articulando parcerias com CRAS, CREAS, Conselho Tutelar e outros serviços da rede de proteção social. Essa articulação permite identificar e mitigar fatores como evasão, dificuldades familiares e barreiras socioeconômicas que impactam o aprendizado. Além das conexões institucionais, o diálogo e a escuta ativa com as famílias são estratégias essenciais para a criação de um ambiente acolhedor, que favoreça o desenvolvimento educacional dos alunos. O fortalecimento do vínculo entre estudantes e escola cresce com diálogo eficaz entre as partes envolvidas, encorajando a cooperação e o desempenho acadêmico. O artigo evidencia que unir políticas educacionais inclusivas à colaboração entre escola e serviços sociais reduz as desigualdades. Assim, o gestor escolar assume um papel crucial na criação de um ambiente educacional mais igualitário e acessível.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão; Vulnerabilidade Escolar; Direito Educacional.

## INTRODUÇÃO

As escolas desempenham um papel fundamental na garantia do direito à educação, especialmente quando enfrentam as complexas vulnerabilidades sociais que afetam estudantes em situação de risco. Em um cenário marcado por desigualdades econômicas e sociais, é essencial compreender os desafios que essas instituições enfrentam, desde questões financeiras e familiares até barreiras estruturais, e propor soluções eficazes e inovadoras para superá-los. Além disso, a escola não é apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas também um ambiente onde se pode oferecer apoio emocional e social, promovendo a integração e o bem-estar dos alunos. Assim,

investir na escola como agente transformador é indispensável para romper ciclos de exclusão e para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Este artigo busca explorar o papel da escola como um agente de transformação social, analisando de que maneira a articulação da gestão escolar com serviços como CRAS, CREAS e Conselho Tutelar pode mitigar os impactos das vulnerabilidades na trajetória escolar dos alunos. Além disso, destaca-se a relevância do diálogo contínuo com as famílias, primordial para que se crie um ambiente que acolha e estimule o aluno.

Este estudo justifica-se pela necessidade urgente de reforçar políticas e práticas educacionais que promovam a inclusão e a equidade, especialmente em regiões onde os fatores de risco e exclusão social são mais evidentes.

Ações que integrem escola e comunidade de forma efetiva são fundamentais para garantir o direito à educação, bem como para promover o engajamento, a permanência e o sucesso escolar de crianças e adolescentes. Portanto, este trabalho contribui para a reflexão sobre estratégias educativas que podem transformar o sistema escolar em uma ferramenta de combate às desigualdades sociais.

O ponto fulcral deste artigo encontra-se na seguinte pergunta: como a escola, por meio de sua gestão e articulação com a rede de proteção social, pode atuar de forma eficaz na redução das vulnerabilidades que comprometem a permanência e o aproveitamento escolar? O objetivo geral é analisar como as ações de gestores escolares, em conjunto com entidades de proteção social e famílias, podem não apenas combater a evasão e os desafios, mas também criar um ambiente educativo mais inclusivo e equitativo. Para alcançar tais objetivos, busca-se identificar os principais fatores de vulnerabilidade social que afetam negativamente o desempenho e a permanência escolar, analisar estratégias de colaboração entre escolas e serviços da rede de proteção social, e sugerir práticas educativas que promovam a inclusão e fortaleçam os laços entre estudantes, famílias e escolas.

A hipótese levantada é que a escola, quando articulada de maneira eficaz com a rede de proteção social e engajada no diálogo com as famílias, pode desempenhar um papel transformador na redução dos impactos das vulnerabilidades sociais na trajetória educacional dos alunos. Esse trabalho utilizará como metodologia uma revisão bibliográfica fundamentada em estudos reais e consolidados sobre o tema, abrangendo literatura acadêmica que analisa a função da escola na mitigação de desigualdades sociais e na promoção de equidade educacional. A abordagem adotada permitirá compreender como políticas educacionais inclusivas, somadas a práticas de gestão estratégica, podem transformar a escola em um espaço acolhedor e acessível para todos os estudantes.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA SUPERAÇÃO DAS VULNERABILIDADES SOCIAIS**

A escola ocupa um papel fundamental na luta contra as desigualdades sociais que impactam diretamente o desempenho acadêmico e a permanência de inúmeros estudantes no ambiente escolar.

Em um contexto marcado por desigualdades econômicas e exclusão social, a escola não apenas se configura como um espaço de acesso ao conhecimento, mas também como um agente transformador que pode romper ciclos de pobreza estrutural. Segundo Soares (2019), a escola é o único espaço público que muitos jovens em situação de vulnerabilidade frequentam regularmente, sendo essencial para promover a equidade social e preparar cidadãos para o exercício pleno da cidadania.

Desse modo, é extremamente importante ressaltar que a unidade escola pode agir como um espaço de receptividade emocional, ofertar suporte social e psicológico para estudantes em contexto de risco. Em concordância com um estudo realizado pela Universidade de São Paulo (USP, 2021), escolas que investem em programas de apoio psicológico mostram um avanço significativo no compromisso na autoestima e no acadêmico dos estudantes. Essas estratégias colaboram para a construção de um ambiente escolar inclusivo, onde os estudantes se percebem valorizados e obtêm suporte adequado

Outro aspecto relevante é o papel da escola na promoção do acesso à cultura e à formação profissional. Iniciativas como oficinas culturais, cursos técnicos e atividades extracurriculares não apenas enriquecem a formação dos estudantes, mas também ampliam suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Conforme dados do Ministério da Educação (MEC, 2022), escolas que oferecem essas ações apresentam uma redução de até 25% nas taxas de evasão escolar, especialmente em áreas de alta vulnerabilidade social.

Por fim, a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão, como a distribuição de material escolar gratuito e programas de alimentação, também se mostra fundamental. Oliveira e Santos (2020) apontam que essas práticas reduzem barreiras econômicas que comprometem o acesso à educação, garantindo que mais crianças e adolescentes possam frequentar a escola de maneira contínua e eficiente.

As vulnerabilidades sociais incluem uma série de fatores, como pobreza, insegurança alimentar, violência doméstica e falta de acesso a serviços básicos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), aproximadamente 25% das crianças brasileiras vivem em situação de pobreza, o que compromete diretamente sua capacidade de frequentar e permanecer na escola. Pesquisas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) indicam que estudantes expostos a condições socioeconômicas precárias apresentam desempenho acadêmico inferior e maiores taxas de evasão escolar.

Além disso, o estudo de Oliveira e Silva (2021) destaca que a desigualdade digital, intensificada durante a pandemia de COVID-19, é outro fator agravante. A falta de acesso à internet e dispositivos tecnológicos prejudicou a aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade, aumentando o fosso educacional entre estudantes de diferentes origens socioeconômicas. Para Martins (2020), "a exclusão digital não é apenas uma barreira educacional, mas uma nova face da desigualdade social no século XXI".

Um aspecto crucial no enfrentamento das vulnerabilidades sociais está no fortalecimento da gestão escolar e na sua integração com a rede de proteção social. Essa rede inclui institui-

ções como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Conselhos Tutelares, que desempenham um papel essencial na garantia dos direitos das crianças e adolescentes, especialmente aqueles em situação de risco. Conforme Santos e Almeida (2018), "a gestão escolar assume uma função estratégica ao servir como ponte de comunicação entre a escola, as famílias e os serviços de assistência social". Essa abordagem integrada permite que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de maneira abrangente, promovendo não apenas sua permanência na escola, mas também um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado.

A colaboração entre a escola e a rede de proteção social mostra-se particularmente impactante na identificação precoce de situações de vulnerabilidade, como casos de violência doméstica ou abandono escolar. Essa integração permite que ações sejam tomadas de forma mais rápida e eficaz, reduzindo os danos sofridos pelos estudantes. Um levantamento conduzido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2019 evidenciou que escolas que mantêm uma parceria consistente com os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) obtiveram uma diminuição significativa, cerca de 30%, nas taxas de evasão escolar em áreas caracterizadas por alta vulnerabilidade social. Além de prevenir o abandono, essa articulação facilita a criação de estratégias de apoio psicológico e social, fortalecendo o vínculo entre os alunos e o ambiente educacional.

Além das parcerias institucionais, o diálogo contínuo com as famílias é uma estratégia indispensável para criar um ambiente educativo acolhedor. Conforme Freire (1996), "o ato de educar é também um ato de dialogar", e a construção de uma relação de confiança entre a escola e as famílias é essencial para garantir o engajamento dos estudantes. A escola pode atuar como mediadora em conflitos familiares e oferecer suporte emocional e social às famílias em situação de vulnerabilidade.

Para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, é necessário investir em políticas públicas que contemplem as especificidades de comunidades vulneráveis. Segundo Gatti et al. (2019), investir na formação continuada de professores para lidar com a diversidade social e cultural dos estudantes é uma medida fundamental. Além disso, a implementação de programas de assistência, como a distribuição de material escolar e alimentação gratuita, pode aliviar parte das barreiras que comprometem o acesso à educação.

Um exemplo bem-sucedido é o Programa Bolsa Família, que condiciona o recebimento do benefício à frequência escolar das crianças. Estudos da Fundação Getúlio Vargas (FGV) mostram que o programa contribuiu para a redução da evasão escolar em 16% entre os anos de 2015 e 2020.

A escola, quando articulada de maneira eficaz com a rede de proteção social e engajada no diálogo com as famílias, pode desempenhar um papel transformador na redução dos impactos das vulnerabilidades sociais na trajetória educacional dos alunos. Para isso, é necessário um esforço conjunto entre gestores escolares, professores, serviços de assistência social e políticas públicas. Conforme apontado por Bourdieu (1989), a educação não é apenas um reflexo das desigualdades sociais, mas também pode ser um instrumento de sua superação. Dessa forma, a escola não apenas garante o direito à educação, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

## A FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA ARTICULAÇÃO COM CRAS, CREAS E CONSELHO TUTELAR

O gestor escolar ocupa uma posição estratégica na articulação com os serviços da rede de proteção social, funcionando como um elo entre a escola, as famílias e as instituições como o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e os Conselhos Tutelares. Essa articulação é essencial para garantir a proteção integral das crianças e adolescentes, especialmente em comunidades vulneráveis.

A articulação entre a escola e os serviços da rede de proteção social é amplamente reconhecida como uma prática necessária no enfrentamento das múltiplas vulnerabilidades que afetam os alunos. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a comunicação de casos de negligência, violência doméstica e evasão escolar ao Conselho Tutelar é responsabilidade da escola. Este vínculo direto permite uma intervenção rápida e eficaz, evitando que situações de risco se agravem.

De acordo com Figueiredo e Fonseca (2015), o gestor escolar, ao atuar em parceria com o CRAS e o CREAS, não só garante a promoção dos direitos das crianças e adolescentes, mas também fortalece a escola como um espaço de acolhimento e inclusão. O CRAS, por sua vez, é responsável pela prevenção de situações de risco e pelo fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Já o CREAS trabalha com situações mais complexas que envolvem violação de direitos, oferecendo apoio psicológico, social e jurídico.

Como mediador, o gestor escolar deve ser capaz de identificar os sinais de vulnerabilidade em seu corpo discente e encaminhá-los aos serviços de assistência social adequados. Estudos realizados por Silva e Almeida (2018) apontam que a presença de gestores capacitados é diretamente correlacionada à eficiência na resolução de casos de risco social dentro do ambiente escolar.

Além disso, o diálogo com as famílias desempenha um papel crucial. Conforme Freire (1996), o ato de educar é também um ato de dialogar, ressaltando a importância da construção de uma relação de confiança entre a escola e as famílias. O gestor escolar deve promover encontros regulares com as famílias, facilitando a comunicação e criando um ambiente de apoio mútuo.

Para que o gestor escolar desempenhe suas funções de maneira eficaz, é imprescindível que haja investimento em sua formação contínua. De acordo com Gatti et al. (2019), a formação continuada de gestores e professores é uma medida essencial para lidar com a diversidade social e cultural dos estudantes. Tais programas devem incluir conteúdos relacionados à legislação de proteção social, estratégias de mediação e técnicas de comunicação eficaz.

Além disso, a formação deve abranger o uso de ferramentas tecnológicas que auxiliem no monitoramento e na articulação com a rede de proteção social, garantindo uma gestão mais eficiente. A implementação de módulos práticos que simulem situações reais enfrentadas no cotidiano escolar pode preparar os gestores para agir de forma assertiva em casos de vulnerabilidade.

Outro aspecto crucial é a inclusão de debates e oficinas sobre temas como equidade, inclu-

são e direitos humanos, fortalecendo o compromisso do gestor com a construção de um ambiente escolar acolhedor. Conforme aponta Oliveira e Costa (2020), a educação crítica e reflexiva de gestores é um pilar para a transformação social, pois fomenta a empatia e o diálogo no espaço escolar.

Por fim, é essencial que os programas de formação continuada sejam acessíveis e regulares, possibilitando que os gestores se mantenham atualizados frente às mudanças sociais, legais e educacionais, além de promoverem o compartilhamento de boas práticas entre diferentes escolas e comunidades.

Um exemplo notável de articulação entre a escola e a rede de proteção social é o Programa Bolsa Família. Este programa, que condiciona o recebimento de benefícios à frequência escolar das crianças, desempenhou um papel significativo na redução da evasão escolar. Estudos da Fundação Getúlio Vargas (FGV) revelam que o Bolsa Família contribuiu para uma redução de 16% nas taxas de evasão escolar entre os anos de 2015 e 2020.

Outro exemplo é o projeto Escola que Protege, implementado em várias regiões do Brasil, que capacita gestores escolares para identificar sinais de violência e encaminhar os casos aos serviços apropriados. Conforme destacado por Pereira e Santos (2020), programas como o Escola que Protege são fundamentais para transformar a escola em um ambiente seguro e acolhedor.

Embora o papel do gestor escolar seja essencial, ele não está livre de desafios. A sobrecarga de responsabilidades, a falta de infraestrutura adequada e o desconhecimento das políticas públicas são barreiras comuns enfrentadas por gestores em todo o país. Kenski (2012) enfatiza que “investimentos em tecnologia e formação são indispensáveis para que os gestores possam desempenhar suas funções com eficiência”.

As perspectivas para o futuro indicam um aumento na integração entre as escolas e a rede de proteção social, com o uso de plataformas digitais para facilitar a comunicação e o monitoramento de casos. Além disso, políticas públicas voltadas para a formação continuada e para a implementação de recursos nas escolas prometem transformar o cenário educacional, tornando-o mais inclusivo e preparado para lidar com as vulnerabilidades sociais.

O gestor escolar, quando capacitado e articulado com os serviços da rede de proteção social, pode desempenhar um papel transformador na garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Através de políticas públicas eficazes, formação continuada e diálogo com as famílias, é possível construir um ambiente educativo que não apenas assegure o acesso à educação, mas também contribua para a superação das desigualdades sociais. Conforme Bourdieu (1989) aponta, a educação pode ser um poderoso instrumento de transformação social.

## **A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO E DA ESCUTA ATIVA COM AS FAMÍLIAS E OS SERVIÇOS DA REDE**

O diálogo e a escuta ativa desempenham papéis fundamentais no fortalecimento da relação entre a escola, as famílias e a rede de proteção social. Esses elementos não apenas facilitam a

comunicação, mas também promovem uma compreensão mútua e colaborativa, essencial para atender às necessidades dos alunos e criar um ambiente de acolhimento e suporte. Segundo o estudo de Franco e Almeida (2017), a escuta ativa no contexto escolar é um mecanismo poderoso para mediar conflitos e fortalecer o vínculo entre a comunidade escolar e os serviços sociais."

O diálogo é um instrumento de transformação e democracia no ambiente escolar, permitindo que diferentes vozes sejam ouvidas e respeitadas. No contexto educacional, o diálogo entre a escola e as famílias pode identificar barreiras culturais, sociais ou econômicas que comprometem o desempenho e o bem-estar dos alunos. Como afirma Freire (1996), o diálogo é uma exigência existencial. Ele não pode ser reduzido à troca de ideias sem compromisso com a ação. No contexto escolar, o diálogo promove um ambiente de empatia e corresponsabilidade, essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A prática do diálogo pode ser observada em ações concretas, como reuniões escolares participativas e oficinas temáticas que envolvem famílias, gestores e professores. Essas iniciativas criam oportunidades para que as famílias compartilhem suas perspectivas e contribuam para a formulação de estratégias pedagógicas. Em um estudo realizado por Silva e Oliveira (2015), foi constatado que a presença ativa das famílias nas discussões escolares reduz significativamente a incidência de conflitos e aumenta a percepção de pertencimento à comunidade escolar.

A escuta ativa, por sua vez, vai além da simples audição. Trata-se de uma postura empática e intencional que busca compreender profundamente as necessidades, emoções e os anseios dos interlocutores, criando um espaço seguro e confiável para a comunicação. No ambiente escolar, a escuta ativa desempenha um papel crucial na identificação de sinais de vulnerabilidade social e emocional entre os alunos, permitindo que gestores e educadores possam atuar de maneira proativa e sensível. Além disso, a escuta ativa promove o fortalecimento do vínculo entre professores, estudantes e suas famílias, contribuindo para um ambiente mais harmonioso e inclusivo. Segundo Rawlman (2018), a escuta ativa fortalece a confiança e cria um ambiente de respeito mútuo, essencial para o sucesso escolar dos estudantes. Essa prática não só favorece o desenvolvimento acadêmico, mas também atua como uma ferramenta de suporte emocional, essencial para o equilíbrio e bem-estar dos alunos.

A prática da escuta qualificada também favorece o encaminhamento eficaz de casos para a rede de proteção social, ampliando o papel da escola como mediadora de direitos e garantias. Gestores escolares e professores capacitados em escuta ativa são mais propensos a identificar casos de negligência, abuso ou violência doméstica, garantindo que os estudantes recebam o suporte necessário mediante articulação com serviços especializados. Essa habilidade se torna ainda mais relevante em contextos em que há altos índices de vulnerabilidade social, possibilitando que a escola seja não apenas um espaço educativo, mas também um ponto de apoio e acolhimento. Pereira e Santos (2020) destacam que a escuta ativa é uma ferramenta pedagógica e protetiva que amplia o papel da escola como agente transformador. Ao estabelecer essa prática como parte integrante da rotina escolar, cria-se um sistema mais robusto de cuidado e atenção, capaz de atender às complexas demandas do século XXI.

Embora os benefícios do diálogo e da escuta ativa sejam amplamente reconhecidos, sua

implementação enfrenta desafios significativos. A sobrecarga de responsabilidades dos gestores escolares, muitas vezes já pressionados por demandas administrativas e pedagógicas, reduz o tempo disponível para ações mais humanizadas, como a dedicação ao diálogo com as famílias ou à escuta ativa junto aos alunos. Além disso, a falta de formação específica para lidar com questões sociais e emocionais complexas, como violência doméstica ou vulnerabilidade econômica, representa uma limitação crucial. Soma-se a isso a carência de recursos, como equipes multidisciplinares e infraestrutura adequada, que poderiam auxiliar no estabelecimento de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Além das dificuldades internas, a ausência de uma cultura institucional que valorize e promova a participação ativa das famílias e da comunidade pode limitar gravemente o impacto dessas práticas. Muitas escolas ainda enfrentam resistência em envolver famílias como parceiras no processo educativo, seja por preconceitos enraizados, seja por barreiras culturais e linguísticas. Como resultado, o potencial transformador do diálogo e da escuta ativa é subaproveitado, deixando lacunas importantes no atendimento às necessidades dos estudantes.

Conforme argumentam Kenski e Almeida (2019), "a falta de um investimento adequado em recursos humanos e tecnológicos compromete a capacidade da escola em estabelecer canais de diálogo efetivos." Para superar esses desafios, é essencial que políticas públicas sejam direcionadas à formação continuada de gestores e professores, promovendo não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a sensibilização para as dimensões sociais e emocionais na educação. A implementação de estruturas que facilitem a comunicação entre a escola e a rede de proteção, como plataformas digitais integradas, fóruns permanentes de diálogo e equipes especializadas, é igualmente fundamental para potencializar essas práticas e torná-las sustentáveis a longo prazo.

As perspectivas para o futuro apontam para uma integração cada vez mais ampla entre a escola, as famílias e a rede de proteção social, mediada por inovações tecnológicas e políticas públicas inclusivas. Plataformas digitais podem ser utilizadas para criar canais de comunicação acessíveis e ágeis, enquanto programas de formação continuada podem capacitar os profissionais da educação para lidar com as demandas sociais e culturais do século XXI.

Como concluem Figueiredo e Fonseca (2015), a escola do futuro será aquela capaz de ouvir, dialogar e acolher, promovendo a inclusão e a equidade em todos os níveis de seu funcionamento. Acredita-se que o alinhamento entre práticas pedagógicas e ações de proteção social possa transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático e acolhedor.

O diálogo e a escuta ativa são pilares indispensáveis para o fortalecimento da relação entre a escola, as famílias e a rede de proteção social. Essas práticas, quando efetivamente implementadas, não apenas contribuem para o sucesso acadêmico dos alunos, mas também promovem uma educação mais inclusiva e comprometida com a superação das desigualdades sociais. Através do diálogo aberto e da escuta sensível, é possível construir um ambiente educacional que reflita os valores de respeito, empatia e colaboração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento humano e social, desempenha um papel central na mitigação das desigualdades e na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Quando articulada de maneira eficaz com a rede de proteção social e engajada no diálogo contínuo com as famílias, a escola transforma-se em uma agência de transformação social capaz de impactar positivamente a vida de crianças e adolescentes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade.

Mas como é possível que a escola assuma esse papel de forma plena e integrada? Essa questão-chave nos leva a refletir sobre a importância da intersetorialidade nas políticas públicas educacionais e na gestão escolar. A resposta está, ao que parece, na criação de estratégias que coloquem a escuta ativa e o diálogo no centro das ações pedagógicas e administrativas da escola.

Um dos principais desafios enfrentados pelos gestores escolares consiste em estabelecer parcerias estratégicas com instituições como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) e Conselhos Tutelares. Tais parcerias são fundamentais para que a escola deixe de ser uma estrutura isolada, passando a fazer parte de uma rede mais ampla de proteção e garantia de direitos. Isso requer uma abordagem proativa por parte da direção escolar, que deve identificar sinais de vulnerabilidade social e estabelecer fluxos de comunicação claros e eficientes com essas instituições.

Por outro lado, é essencial que a escola invista no fortalecimento da relação com as famílias. A escuta ativa e o diálogo, quando praticados de forma genuína, criam um ambiente de confiança e cooperação. Pais e responsáveis, muitas vezes, enfrentam barreiras sociais, culturais e econômicas que dificultam sua participação ativa na vida escolar dos filhos. Cabe à escola criar mecanismos para incluir essas famílias e fazer com que elas se sintam parte integrante do processo educacional. Uma escola que ouve e acolhe as famílias é mais capaz de compreender o contexto de seus alunos e, conseqüentemente, de responder de forma mais adequada às suas necessidades.

Além disso, a prática da escuta ativa deve ser ampliada para incluir os próprios alunos. Muitos estudantes enfrentam dilemas e desafios que nem sempre são evidentes no ambiente escolar. Quando gestores e professores se engajam em ouvir os alunos de maneira respeitosa e empática, criam-se oportunidades para identificar problemas como bullying, violência doméstica, negligência ou mesmo dificuldades emocionais que impactam o desempenho acadêmico. Esse exercício de escuta não apenas fortalece o vínculo entre escola e aluno, mas também posiciona a escola como um espaço seguro, onde a voz do estudante é valorizada.

A utilização de tecnologias pode ser um grande aliado nesse processo. Plataformas digitais podem facilitar o contato entre a escola, as famílias e a rede de proteção social, garantindo uma comunicação rápida e eficaz. Por exemplo, sistemas que permitem o acompanhamento em tempo real do desempenho e da frequência dos alunos podem ser integrados a notificações para serviços de proteção, quando necessário. Isso não apenas agiliza a resposta às situações de risco, mas também promove uma cultura de transparência e colaboração.

No entanto, é importante destacar que esses avanços tecnológicos devem ser acompanhados de investimentos substanciais em formação continuada dos profissionais da educação. A gestão escolar requer habilidades que vão muito além da administração burocrática; exige sensibilidade para lidar com questões sociais complexas e um profundo comprometimento com a equidade e a inclusão. Programas de formação que capacitem gestores e professores a identificarem vulnerabilidades e a atuar em parceria com a rede de proteção social são indispensáveis para que a escola cumpra seu papel transformador.

Conforme afirmado por Figueiredo e Fonseca (2015), a escola do futuro será aquela capaz de ouvir, dialogar e acolher, promovendo a inclusão e a equidade em todos os níveis de seu funcionamento. Essa visão aponta para a necessidade de alinhar práticas pedagógicas com ações de proteção social, criando uma escola que não apenas prepara os alunos para o mercado de trabalho ou para os exames acadêmicos, mas que também os capacita para a vida em sociedade. Uma escola inclusiva e acolhedora é, afinal, o reflexo de uma sociedade que valoriza o respeito, a empatia e a colaboração.

Em última análise, a resposta para a pergunta de como a escola pode assumir seu papel transformador reside na construção de uma educação que vá além dos conteúdos curriculares. Trata-se de formar cidadãos conscientes, críticos e solidários, que enxerguem na escola um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral. Para isso, será necessário um esforço conjunto entre gestores, professores, famílias e a rede de proteção social. Somente assim será possível construir um ambiente educacional que reflita os valores de uma sociedade democrática e justa, capaz de superar as desigualdades e oferecer a todos os estudantes as mesmas oportunidades de sucesso e realização.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FIGUEIREDO, A.; FONSECA, R. **Gestão Escolar e Proteção Social**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 123-140, 2015.

FRANCO, M.; ALMEIDA, R. **A Escuta Ativa no Contexto Escolar**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 200-215, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Impactos do Programa Bolsa Família na Educação. Relatório Técnico**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

GATTI, Bernadete; et al. **Formação de professores para a inclusão social e cultural**. São Paulo, 2019.

GATTI, Bernadete et al. **Formação Continuada: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores de pobreza infantil no Brasil**. Rio de Janeiro, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira; ALMEIDA, C. **Gestão Escolar no Século XXI**. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

MARTINS, L. **Exclusão digital e desigualdade social no século XXI**. Brasília, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Dados sobre iniciativas culturais e técnicas nas escolas**. Brasília, 2022.

OLIVEIRA, M.; SANTOS, R. **Políticas públicas de inclusão educacional**. Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, P.; SILVA, T. **Desigualdade digital e impacto na educação durante a pandemia**. São Paulo, 2021.

PEREIRA, A.; SANTOS, L. **A Escola que protege**. Revista Educação em Foco, Brasília, v. 42, n. 3, p. 45-60, 2020.

RAWALMAN, D. **Comunicação e Confiança no Ambiente Escolar**. São Paulo: Editora Educacional, 2018.

SANTOS, F.; ALMEIDA, D. **Gestão escolar e articulação com a rede de proteção social**. Curitiba, 2018.

SILVA, J.; ALMEIDA, R. **Gestão Escolar e Inclusão Social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 90, p. 123-140, 2018.

SILVA, J.; OLIVEIRA, T. **A Participação das Famílias na Educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 80, p. 100-120, 2015.

SOARES, J. **A escola como espaço público: equidade e inclusão social**. São Paulo, 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Estudo sobre o impacto dos programas de apoio psicológico nas escolas**. São Paulo, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Pesquisa sobre impacto socioeconômico no desempenho escolar**. Rio de Janeiro, s.d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Redução da evasão escolar através da articulação com CRAS**. Curitiba, 2019.

# EDUCAÇÃO FEMINISTA: MOVIMENTO SOCIAL ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO



## LORENA VIANNA VALENTIM FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2023); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (2023).

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as trajetórias feministas e algumas de suas vertentes. Escolheu-se o feminismo como objeto de estudo, pois questões sexistas assolam a sociedade como um todo. O artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se os conceitos de patriarcado, machismo e feminismo, além das trajetórias dos movimentos feministas desde o pré-feminismo, com Olympe de Gouges, passando pela primeira, segunda, terceiras ondas, complementando com a quarta onda, que se encontra em curso e possui as redes sociais como instrumento. Na segunda parte, o artigo trata de algumas vertentes dos movimentos feministas, uma vez que não existe só uma forma de pensar o feminismo e, por isso, feminismo deve ser escrito no plural, formando os feminismos, tais como: feminismo radical, indígena, mulherismo, universal, transexcludente, interseccional, feminismo negro, marxista e ecofeminismo. A discussão teórica é feita a partir de: bell hooks, Sojourner Truth, Chimamanda Nzogbi Adichie, Simone de Beauvoir, Vandana Shiva, Helena Hirata, Alice Walker, Patricia Hill Collins, Kimberly Crenshaw, entre outras. As discussões ratificam a importância de compreender os movimentos feministas, promovendo diferentes espaços para o diálogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Feminismos; Movimentos Feministas; Ondas Feministas; Vertentes.

## INTRODUÇÃO

Quando se fala de feminismo, machismo, patriarcado e vertentes feministas, pode causar confusão para quem não está tão próximo(a) desse assunto. Esses termos frequentemente são utilizados em debates sobre igualdade de gênero e justiça social, e entender suas nuances é crucial para compreender as complexidades das lutas feministas.

Feminismo é um movimento social e político que busca a igualdade de direitos e oportuna-

des entre os gêneros, desafiando as normas e estruturas que perpetuam a opressão das mulheres e a desigualdade de gênero. O feminismo pode ser entendido através de suas diversas ondas e vertentes, cada uma abordando diferentes aspectos da desigualdade e propondo soluções específicas.

Machismo refere-se a atitudes, comportamentos e crenças que sustentam a superioridade dos homens sobre as mulheres. Essas crenças são frequentemente enraizadas em normas culturais e sociais que valorizam os atributos masculinos e marginalizam as características femininas, perpetuando a desigualdade e a discriminação.

Patriarcado é um sistema social e cultural em que o poder e a autoridade são predominantemente exercidos pelos homens, e as mulheres são frequentemente subordinadas e limitadas a papéis tradicionais e menos valorizados. O patriarcado influencia todas as esferas da vida, incluindo a família, o trabalho, a política e a educação.

Vertentes Feministas são diferentes abordagens dentro do movimento feminista que se concentram em aspectos variados da desigualdade de gênero. Cada vertente oferece uma perspectiva única sobre como abordar a opressão e promover a igualdade. Exemplos incluem o feminismo liberal, radical, marxista, negro, interseccional e ecofeminismo, cada um trazendo uma abordagem distinta para a luta feminista.

As trajetórias feministas ao longo da história demonstram como o movimento tem contribuído para o avanço das políticas públicas em diversas áreas, incluindo a educação. A implementação de leis como a Lei nº 14.164/21 no Brasil, também conhecida como a Lei do Feminismo na Educação, exemplifica esse progresso. Esta legislação e suas complementares buscam promover a igualdade de gênero nas escolas e garantir que o feminismo seja uma parte integral do currículo educacional. Isso inclui a promoção de uma educação que desafie estereótipos de gênero e que ofereça suporte para todas as identidades de gênero, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

A luta feminista é de extrema importância e grande urgência para os movimentos sociais como um todo. A desigualdade de gênero afeta não apenas as mulheres, mas também os homens, que muitas vezes enfrentam pressões para se conformar a normas de masculinidade rígidas e prejudiciais. O sexismo e as expectativas patriarcais podem limitar a liberdade e o bem-estar de todos os gêneros, criando um ambiente social que não permite o pleno desenvolvimento e a expressão autêntica de indivíduos.

Ter uma educação feminista só traz benefícios para a sociedade. Essa abordagem educacional promove um entendimento mais abrangente e crítico das questões de gênero, desafiando preconceitos e estereótipos e incentivando a igualdade. No entanto, para que a educação feminista seja verdadeiramente eficaz e inclusiva, deve ser também **\*\*anticapitalista e antirracista\*\***. Isso significa que deve questionar e combater as desigualdades não apenas relacionadas ao gênero, mas também às questões de classe social e raça.

Um feminismo anticapitalista crítica como o sistema capitalista explora e marginaliza as mulheres, especialmente as mulheres de classes sociais mais baixas. Ele defende uma reorganização

das estruturas econômicas para garantir que todas as mulheres tenham acesso a recursos e oportunidades iguais, independentemente de sua classe social.

Um feminismo antirracista reconhece e combate a interseccionalidade das opressões, entendendo que as experiências das mulheres não são homogêneas e que o racismo e o sexismo frequentemente se entrelaçam. Esse tipo de feminismo luta contra as desigualdades que afetam desproporcionalmente mulheres de cor e outras minorias, promovendo uma inclusão verdadeira e equitativa.

A expressão “feminismo para os 99%” reflete a ideia de que a luta feminista deve ser inclusiva e representar os interesses de todas as mulheres, não apenas das mais privilegiadas. Isso significa lutar por uma igualdade de gênero que abranja todas as esferas da sociedade e que considere as múltiplas dimensões da opressão, trabalhando para uma justiça social mais ampla.

Em resumo, o feminismo, as vertentes feministas e os conceitos associados, como machismo e patriarcado, são fundamentais para entender as complexidades das desigualdades de gênero. A luta feminista, com suas várias abordagens e enfoques, continua a ser uma força poderosa para promover mudanças sociais e políticas. A integração desses princípios na educação e nas políticas públicas é crucial para construir uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

## **ESCURECIMENTOS: PATRIARCADO, MACHISMO E FEMINISMO**

Ao longo da história, temos contato com muitos movimentos sociais. Dentro deles, destaca-se o movimento feminista. Mas, afinal, o que é o feminismo?

Primeiro, o feminismo não é o contrário do machismo. Machismo é o conjunto de crenças que servem ao patriarcado, que por sua vez é a estrutura social que dá o poder a uma figura masculina. Patriarcado seria a afirmação da superioridade do masculino sobre o feminino.

Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres. (HIRATA et al., 2010, p. 144).

Já para o Dicionário Houaiss (2020, p. 706), “Patriarcado vem da combinação das palavras gregas pater (pai) e arkhe (origem e comando). Essa raiz de duplo sentido se encontra em monarquia”. Portanto, conclui-se que patriarcado é literalmente a autoridade do pai, comando do pai. Daí entra a definição de feminismo, que é um movimento social público que deseja igualdade de direitos entre homens e mulheres combatendo o sexismo.

Segundo hooks (2018, p. 17), “[...] feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”. A primeira vez que o termo “feminismo” apareceu foi na França e Países Baixos em 1872; no Reino Unido, na década de 1890; e nos Estados Unidos; em 1910. A “invenção” dessa palavra foi cunhada pelo filósofo francês, socialista utópico, Charles Fourier.

E o que faz uma ou um feminista? Feminista acredita que gênero é socialmente condicionado, reconhece o patriarcado, desafia a misoginia, defende a autonomia corporal e busca a igualdade

de de gênero.

Antes de falar exatamente sobre as ondas feministas, que têm esse nome apenas para fins didáticos, tendo em vista que a luta por direitos continua a cada dia, falar-se-à sobre o pré-feminismo, início da trajetória feminista.

A frase (que não se sabe a autoria), que mostra o movimento, o pensamento feminista é: “Homens, seus direitos nada a mais. Mulheres, seus direitos nada a menos”.

## DE ONDE VENHO? PRÉ-FEMINISMO E PRIMEIRA ONDA

Tem-se o momento pré-feminista que leva esse nome devido ao fato de que antes da 1ª onda não existia um conjunto de lutas políticas, sociais, econômicas e culturais que buscasse promover a igualdade entre os sexos nas mais diversas esferas da vida, e sim textos de afirmação feminista. Um dos nomes que se pode colocar nesse movimento é Olympe de Gouges (1748-1793).

Em meio à Revolução Francesa que derrubou a monarquia e pregou o grito: “Liberté, Egalité, Fraternité”, surge essa figura importante, Olympe de Gouges, crítica do antigo regime francês e do novo também, escrevendo contra Jean Paul Marat e Maximilian de Robespierre, líder dos jacobinos, parte mais extremista da revolução.

Em 1791, Olympe redigiu a “Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, que defendia o acesso das mulheres francesas ao voto, a liberdade profissional, a instituição do divórcio e o fim da escravidão. No artigo I e XVI da carta dizia:

A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum. Toda sociedade em que a garantia dos direitos não é assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem Constituição; a Constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não cooperou em sua redação. (GOUGES, 2007, [p. 2-4]).

Depois da publicação da carta e com as duras críticas que ela fazia ao novo regime, foi condenada à guilhotina em 2 de novembro de 1793, um mês após sua prisão. Mesmo com tanta luta, as mulheres só conseguiram direito ao voto na França em 1945, após a 2ª Guerra Mundial.

Contudo, seus esforços não foram em vão. Muitas mulheres, influenciadas pelos pensamentos de Olympe de Gouges, foram dando origem às três ondas feministas.

A primeira onda é datada do final do século XIX e início do século XX e é conhecida como a luta pelo voto [movimento sufragista].

[...] a primeira onda do feminismo é frequentemente apresentada em torno das reivindicações do direito de voto, de fato é a respeito dessas questões que as ações mais espetaculares foram realizadas nos Estados Unidos e no conjunto dos países europeus. (HIRATA et al., 2010, p. 146).

As mulheres reivindicavam seus direitos, e isso incluía o voto. Não se pode esquecer que a luta por direitos das mulheres independentemente da onda, sempre abarcou diversas pautas, não exclusivamente um ponto, e nem que os movimentos feministas paravam e continuavam. O grupo de ativistas feministas que participaram dessa primeira onda procurava igualdade jurídica entre

mulheres e homens no campo da educação e das posses, além do direito ao divórcio.

O voto era a participação na vida pública, e esse movimento era liderado por mulheres de classe média e classe média alta que possuíam propriedades. Pode-se dizer que eram feministas liberais e sua motivação consistia em não serem oprimidas pelos homens de uma classe, ou seja, homens brancos.

## TUDO É POLÍTICO! SEGUNDA ONDA...

Já a segunda onda do feminismo é caracterizada pela afirmação de que “O privado é político”, na intenção de uma onda em questionar os domínios do político e não tanto de afirmar novas reivindicações. Ela começou a partir da década de 1960 e teve forte adesão nos anos de 1970, uma vez que, em partes, os direitos de luta das mulheres tinham ganhado força e conseguido alcançar algumas pautas; mas ainda não era suficiente.

[...] às vezes o engajamento político como um engajamento do conjunto da vida das militantes, o feminismo dos anos 70 se caracteriza por grupos não mistos, negando aos homens o direito de falar em nome das mulheres. (HIRATA et al., 2010, p. 147).

Destaca-se nessa onda a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986). Em seu livro *O Segundo Sexo*, de 1949, ela questiona visões patriarcais e contrapõe que a biologia determina o comportamento dos indivíduos. Uma de suas frases mais famosas é sobre o questionamento que se tem hoje sobre o transfeminismo, no qual, algumas vertentes feministas não reconhecem os direitos das mulheres trans. Para ela, “Não se nasce mulher; torna-se mulher”. No Brasil, entre os anos 1960 e 1980, as militantes feministas também foram contra a ditadura militar, lutando não apenas pela diminuição das desigualdades, mas também pela redemocratização do país. Vale lembrar que umas das precursoras do movimento feminista no Brasil foi Nísia Floresta (1810-1885) e Bertha Lutz (1894-1976). A primeira fundou o Colégio Augusto em 1838 com as mesmas ementas para meninas e meninos. A segunda se tornou uma sufragista depois de tomar contato com os movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, fundando, em 1922, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino. E também a Leonilda de Figueiredo Daltro (1860-1935), que presidiu o Partido Republicano Feminino em 1910 no Rio de Janeiro, com o objetivo de representar as mulheres na política. No Diário Oficial de 17 de dezembro de 1910 foi publicada a fundação do Partido, conforme é possível verificar no trecho a seguir:

Art. 1º De acordo com o art. 72, §8º da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, fica fundado o Partido Republicano Feminino, que obedecerá ao seguinte programa:

§1º Congregar a mulher brasileira na capital e em todos os estados do Brasil, a fim de fazê-la cooperar na defesa das causas relativas ao progresso pátrio.

§Art. 2º Pugnar pela emancipação da mulher brasileira, despertando-lhe o sentimento de independência e de solidariedade patriótica, exalando-a pela coragem, pelo talento e pelo trabalho, diante da civilização e do progresso do século. (MELO; MARQUES, 1911, p. 2).

As ideias de Simone de Beauvoir perpassam as ideias feministas liberais e trazem à tona vários debates atuais sobre gênero e sexo, levando em conta que o gênero seria algo acidental e criado por uma cultura falocentrista patriarcal, enquanto o sexo seria algo não acidental, algo único e masculino; sendo assim, Simone de Beauvoir coloca o sexo feminino como sendo o outro. Várias

autoras e pesquisadoras vêm debatendo esses pensamentos, uma delas que se pode destacar é Judith Butler (2020), autora de Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.

Butler (2020, p. 77),

[...] enfatiza as práticas sexuais acima da identidade de gênero ou sexual e separa sexualidades e gênero, de modo a revisar a opressão sobre elas exercida por outros elementos, inclusive o da regulação sexual, questionando as dissonâncias entre identidades de gênero e práticas sexuais.

## **SOBREVIVENTE, NÃO VÍTIMA. TERCEIRA ONDA**

A terceira onda feminista tem início a partir da década de 1990, num forte embate contra uma política conservadora que queria e quer tirar a pauta feminista dos debates, tendo em pensamento que a igualdade de gênero está superada. Em 1992, a escritora e feminista Rebecca Walker declarou em um artigo: “Tornando-se a terceira onda”. O artigo colocava como era importante para as mulheres deterem o assédio sexual (verbal e físico) e que percebessem as falas sexistas de que o “pós-feminismo” conseguiu alcançar a igualdade entre homens e mulheres e que as batalhas feministas não se faziam necessárias.

Com a forte luta do feminismo negro e levadas e levados pelo conceito da interseccionalidade, dá-se a abordagem do colonialismo, isto é, a ideia de uma supremacia de uns países sobre a construção dos feminismos em outros considerados “terceiro-mundo”. Assim, vertentes como o feminismo decolonial, mulherismo africana, feminismo indígena e transfeminismo chegam como insurgentes no processo de emancipação das mulheres.

Judith Butler aborda o conceito de gênero como um problema, tratando-o como não-binário, formados por comportamento que fazem sua performance. Esse pensamento é chamado de “teoria queer”, o que abre o debate para que a heteronormatividade seja questionada e se desenvolva o transfeminismo. Em um resumo sobre essa teoria, Butler afirma que a sociedade é baseada em uma estrutura regulatória que reforça a heterossexualidade como a orientação sexual considerada “natural”. Essa estrutura presume a existência de dois gêneros distintos e opostos: masculino e feminino. Essa distinção por gênero ou binária é sustentada por atos – aparências, ações e discurso.

Atos que não observam as normas desse gênero binário são punidos, reforçando a estrutura. Os indivíduos, inconscientemente, continuam repetindo atos de gênero ao longo da vida. Essa repetição dá a impressão de que o gênero binário é fixo e natural.

A terceira onda do feminismo, que emergiu na década de 1990 e continuou a influenciar as décadas seguintes, trouxe novas perspectivas e abordagens para a luta pela igualdade de gênero. Essa fase do feminismo expandiu e diversificou as questões abordadas pelas ondas anteriores, respondendo às críticas e lacunas identificadas no feminismo de segunda onda.

A terceira onda do feminismo surgiu em um momento de grande transformação social e política. As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por avanços econômicos, globalização e o surgimento da internet, que facilitou a comunicação e a mobilização. Além disso, havia uma cres-

cente insatisfação com a forma como a segunda onda havia abordado questões de diversidade e inclusão. Muitas mulheres começaram a sentir que as experiências e as lutas das mulheres de cor, das mulheres LGBTQ+, e das mulheres de diferentes classes sociais não estavam sendo adequadamente representadas ou abordadas.

## **MARCHA DAS VADIAS! QUARTA ONDA**

Muitas teóricas vêm trazendo a abordagem de uma quarta onda, que na verdade é o feminismo nos dias de hoje. A mudança e o ganho de força da terceira onda, influenciada pela “Marcha das Vadias”, movimento organizado por jovens estudantes canadenses em 2011, deu início a esse levante que, em 2010, havia crescido de forma significativa, com a militância política nas redes sociais. Pode-se dizer que as redes sociais trouxeram maior voz e visibilidade para o movimento e difusão de pautas feministas, e as traduções resgataram livros de autoras como: Judith Butler, bell hooks, Audre Lorde, Angela Davis, Patricia Hill Collins, para agigantar os debates. Autoras brasileiras passaram a ser discutidas e lidas também, como: Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Heleieth Saffioti; além de novas autoras, como: Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Letícia Nascimento, Marcia Tiburi, Manuela d’Ávila, Jaqueline de Jesus, Célia Xankiabá, Chimamanda Adichie, Megg Rayara.

A luta feminista deve ser defendida por todos, todas e todes. O sexismo e o patriarcado penetram nas camadas sociais junto com o capitalismo, que só afunda os movimentos e a justiça social. Essa onda também trouxe a questão inclusiva, na qual pessoas com deficiência tivessem uma vertente feminista e que não fossem excluídas do debate. As redes sociais têm permitido que movimentos de base se comuniquem entre si com facilidade, embora os usuários e usuárias também possam acabar expostos e expostas a abusos.

As redes permitem que se possa chegar a uma conscientização, acessibilidade e rapidez, com um olhar voltado para a comunidade, o que é empoderador, porém tem o lado prejudicial, que é a trollagem, ameaças de morte, estupro e pornografia de vingança.

No Brasil, a quarta onda trouxe mudanças significativas na parte judiciária e social, como em 2013, numa campanha lançada pela ONG Think Olga, que denunciou o caráter violento de “cantadas nas ruas”, a campanha “Chega de Fiu Fiu”. Já em 2015, a Lei do Femicídio alterou o Código Penal Brasileiro (art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848/40), incluindo o feminicídio como uma modalidade de homicídio qualificado, entrando no rol dos crimes hediondos. Em 2018, a promulgação da Lei de “Importunação Sexual” criminalizou o assédio contra mulheres em espaços públicos brasileiros.

Em julho de 2021, foi aprovada a Lei nº 14.164, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (BRASIL, 2021).

A referida Lei foi resultado da luta dos movimentos feministas e poderá ser um importante instrumento para que possamos discutir feminismo e suas pautas (citadas anteriormente) na escola. A legislação discorre que os conteúdos relacionados à Lei deverão ser tratados de forma

transversal, o que pode dificultar sua aplicabilidade, mas, por outro lado, dá maior abertura para discuti-lo em diferentes momentos da formação escolar, permitindo trazer a comunidade para dentro da escola, discutindo, informando e empoderando mulheres e meninas na luta contra a violência e o patriarcado.

Art. 1º [...].

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);

II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;

III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher; [...]. (BRASIL, 2021).

Assim, se retrata e forma o movimento feminista com suas ondas elucidativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar ao longo deste artigo que a importância de se entender o movimento feminista e suas ondas é de extrema relevância para a educação brasileira, dado o papel preponderante das mulheres, especialmente professoras, no sistema educacional. Compreender o feminismo e suas diferentes fases ajuda a contextualizar e implementar práticas educacionais que promovem a equidade entre gêneros e a justiça social, beneficiando tanto alunos quanto educadores.

A educação brasileira é predominantemente composta por mulheres, com muitas atuando como professoras e educadoras em diversos níveis de ensino. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo de 2023, 83% da Rede Municipal de Educação é formada por mulheres. Esse dado não apenas reflete a importância das mulheres na educação, mas também destaca a necessidade de uma abordagem educacional que valorize e integre as perspectivas feministas.

A integração das perspectivas feministas na educação é essencial para promover um ambiente de aprendizagem que seja justo e inclusivo. As diferentes ondas do feminismo trouxeram à tona questões cruciais que afetam a maneira como as meninas e os meninos são educados e socializados. Ao entender essas ondas, educadores e formuladores de políticas podem implementar práticas que:

A educação feminista contribui para a desconstrução de estereótipos de gênero desde uma idade jovem. Isso ajuda a formar uma visão mais igualitária entre meninos e meninas, proporcionando a ambos os gêneros as mesmas oportunidades e encorajando a exploração de interesses e habilidades sem limitações impostas por normas de gênero.

Incorporar uma perspectiva feminista no currículo escolar significa garantir que a história, a ciência, a literatura e outros campos do conhecimento incluam e valorizem as contribuições de mulheres e diversas perspectivas de gênero. Isso também envolve a discussão crítica de temas como patriarcado, desigualdade de gênero e a luta pelos direitos das mulheres.

A educação feminista busca criar um ambiente onde todos os alunos se sintam empoderados para expressar suas opiniões e perseguir seus interesses, independentemente de seu gênero. Isso é particularmente importante para encorajar meninas a seguir carreiras em campos dominados por homens e para ajudar meninos a se afastarem das normas rígidas de masculinidade.

Uma educação emancipatória é aquela que visa a libertação e a capacitação dos alunos para pensar criticamente e agir de maneira ética e responsável. No contexto de uma educação feminista, isso significa criar um ambiente de aprendizado que promove a equidade entre homens e mulheres, reconhecendo e valorizando as diferenças e abordando as desigualdades que persistem.

Implementar políticas educacionais que reconheçam e abordem as desigualdades de gênero é fundamental. Isso inclui a formação de professores em questões de gênero, a criação de ambientes escolares seguros e inclusivos, e a promoção de práticas pedagógicas que desafiem as normas patriarcais e sexistas.

A educação feminista também enfatiza o desenvolvimento de competências críticas, como a capacidade de analisar e questionar normas e estruturas sociais, reconhecer e combater discriminação e injustiça, e promover a justiça social. Essas competências são essenciais para que os alunos se tornem cidadãos engajados e conscientes.

A implementação de uma educação feminista beneficia não apenas os alunos, mas também os educadores. Para os alunos, uma abordagem equitativa promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e justo, onde eles podem alcançar seu pleno potencial sem serem limitados por estereótipos de gênero. Para os educadores, entender e aplicar as perspectivas feministas contribui para um ambiente de trabalho mais equitativo e para uma prática pedagógica mais eficaz e consciente das questões de gênero.

A importância de compreender o movimento feminista e suas diferentes ondas é crucial para a educação brasileira, que é amplamente formada por mulheres e voltada para a formação de futuros cidadãos. Ao integrar uma perspectiva feminista na educação, é possível promover uma prática pedagógica que não só busca a equidade entre homens e mulheres, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação feminista é um passo fundamental para garantir que todos os indivíduos, independentemente de seu gênero, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo e participar plenamente na sociedade.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF, 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm). Acesso 25 nov. 2021.

BUTLER, J. P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 20. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FROLICH, P. Rosa Luxemburgo: **Pensamento e Ação: Biografia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

GOUGES, O. de (1791). **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã**. Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis, Florianópolis, v. 4, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/911-Texto%20do%20Artigo-34529-1-10-20090821.pdf>. Acesso 11 nov. 2021.

HIRATA, H. et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2018.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Bhuvi Libanio. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, b. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

# A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONQUISTAS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA MÚSICA



## **ROBERTA EDLENE ANTUNES DE OLIVEIRA**

Formada em Pedagogia e em Administração de Empresas, com Pós-graduação em Arte Educação e Educação Infantil.



## **ELDA CRISTIANE OTÁVIO CAMPOS**

Formada e em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia institucional; Educação Infantil; Psicomotricidade; Alfabetização e Letramento; Arte e Musicalidade; Jogos e brincadeiras; Educação Especial e Inclusiva; Arte de Contar Histórias; Educação à Distância e Literatura Infantil. Especial e Inclusiva; Arte de Contar Histórias; Educação à Distância e Literatura Infantil. .



## **SOLANGE GODOI DA SILVA**

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento; Educação Infantil; Educação Inclusiva, Escrita e Oralidade Neuropsicopedagogia..

## **RESUMO**

A música desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criança, especialmente na educação infantil, onde as experiências de aprendizado são fundamentais para o crescimento integral. Este artigo investiga as diversas conquistas que as crianças alcançam ao serem expostas a atividades musicais, destacando os benefícios cognitivos, emocionais, sociais e motores proporcionados pela música. Através de uma abordagem teórica e prática, discutiremos como a música não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também serve como uma ferramenta pedagógica poderosa que estimula a criatividade, a expressão e a autoestima. Além disso, abordaremos exemplos de práticas musicais que podem ser implementadas nas salas de aula e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é demonstrar que a música é uma aliada indispensável na formação de crianças mais felizes, saudáveis e preparadas para os desafios da vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Criatividade.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa essencial no desenvolvimento integral da criança, marcada por descobertas e aprendizados que moldam suas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Nesse cenário, a música se destaca como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica e criativa. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram uma conexão natural com a música, seja ao cantar, dançar ou explorar sons. Essa afinidade pode ser utilizada para potencializar o aprendizado e promover conquistas significativas em diferentes áreas do desenvolvimento infantil.

Estudos apontam que a música tem impactos positivos no desenvolvimento cognitivo, como o aprimoramento da memória e da atenção; no desenvolvimento emocional, ao ajudar na expressão de sentimentos e na construção da autoestima; no desenvolvimento social, ao incentivar o trabalho em equipe e a interação; e no desenvolvimento motor, ao estimular a coordenação e o ritmo. Diante disso, torna-se evidente que a música não é apenas uma atividade recreativa, mas também um recurso educacional valioso.

Este artigo tem como objetivo geral analisar as conquistas alcançadas pelas crianças na educação infantil por meio da música, destacando seus impactos positivos no desenvolvimento integral. São os objetivos específicos: Identificar os benefícios da música para o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil; Explorar como a música contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças; Discutir os impactos da música no desenvolvimento motor infantil; Apresentar práticas pedagógicas musicais que podem ser aplicadas no contexto escolar.

A escolha deste tema se justifica pela relevância da música como um instrumento pedagógico que vai além do entretenimento, promovendo aprendizagens significativas e integradoras. Apesar de sua importância amplamente reconhecida por educadores e pesquisadores, muitas vezes a música ainda é subutilizada ou tratada de forma secundária nas práticas pedagógicas cotidianas. Este estudo busca reforçar a necessidade de incorporar atividades musicais planejadas no currículo da educação infantil, destacando seus benefícios para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, ao abordar práticas acessíveis e aplicáveis ao contexto escolar brasileiro, este artigo contribui para ampliar as possibilidades de uso da música como ferramenta educativa.

Este artigo adota uma abordagem qualitativa com base em revisão bibliográfica. Foram analisados artigos científicos, livros especializados em educação musical e documentos oficiais relacionados à educação infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia busca compreender como diferentes autores abordam os impactos da música no desenvolvimento infantil e identificar práticas pedagógicas que possam ser implementadas pelos educadores. A pesquisa também considera exemplos práticos relatados na literatura acadêmica para ilustrar os benefícios da música em sala de aula.

## **BENEFÍCIOS DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A música, linguagem universal que permeia a vida humana desde a infância, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil. A exposição à música e a participação ativa em atividades musicais têm demonstrado impactos significativos em diversas áreas do cérebro, aprimorando habilidades essenciais para o aprendizado e a formação integral. Este capítulo explora os principais benefícios da música para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil, embasado em estudos de autores brasileiros que corroboram essa temática.

A música ativa áreas cerebrais relacionadas à memória e ao raciocínio lógico. Segundo Louro (2009), "a música estimula a memória sequencial, pois as crianças aprendem a reter padrões melódicos, ritmos e letras, habilidades que se transferem para outras áreas do aprendizado". Essa capacidade de reter informações sequenciais é fundamental para o aprendizado de leitura, escrita e matemática, pois exige que a criança reconheça e memorize padrões. Além disso, a prática musical exige que as crianças lembrem-se de sequências sonoras e tonais, fortalecendo sua memória de trabalho. Tinajero (2001) ressalta que "o aprendizado de música envolve a capacidade de memorizar melodias e ritmos, o que estimula a atividade cerebral e contribui para a formação de novas conexões sinápticas".

A música também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem. Atividades musicais ajudam as crianças a expandir seu vocabulário e a aprimorar sua dicção. Wieczorek (2008) afirma que "ao cantar canções infantis, as crianças praticam a associação de sons e palavras, o que favorece a consciência fonológica, um dos pilares da alfabetização". A repetição de rimas e frases nas músicas facilita a compreensão dos significados das palavras, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

O envolvimento com a música ajuda a aumentar a capacidade de concentração das crianças. Brito (2003) explica que "quando expostas a sons musicais, as crianças se tornam mais sensíveis aos estímulos auditivos e aprendem a focar sua atenção em tarefas específicas". A prática musical requer que as crianças estejam atentas aos detalhes sonoros, o que potencializa sua habilidade de concentração em outras atividades escolares.

A música promove uma integração entre corpo e mente, estimulando tanto a sensibilidade quanto a razão. Swanwick (1994) destaca que "as atividades musicais incentivam as crianças a se expressarem corporalmente através da dança ou do movimento, ajudando-as a desenvolver uma maior consciência corporal". Essa integração é vital para o desenvolvimento emocional e social das crianças, pois permite que elas se comuniquem de forma mais eficaz e expressem seus sentimentos.

A musicalização também é um meio poderoso para estimular a criatividade nas crianças. Gaínza (1988) afirma que "ao interagir com diferentes estilos musicais e instrumentos, as crianças são incentivadas a explorar novas ideias e formas de expressão". A música oferece um espaço seguro para experimentar e criar, permitindo que as crianças desenvolvam sua imaginação e capacidade

de inovação.

Por fim, é importante ressaltar que a música proporciona segurança emocional às crianças. Hargreaves (1986) observa que "através da musicalização, as crianças desenvolvem laços afetivos com seus educadores e colegas, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor". Essa segurança emocional é fundamental para que as crianças se sintam confortáveis para explorar novas aprendizagens e interagir socialmente.

Os benefícios da música para o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil são amplamente reconhecidos por diversos estudos no Brasil e no mundo. A musicalização não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também desempenha um papel crucial no fortalecimento das habilidades cognitivas essenciais para o aprendizado. Portanto, é fundamental que educadores e pais incentivem experiências musicais desde os primeiros anos de vida, promovendo um desenvolvimento integral e saudável nas crianças.

## **A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A música, além de sua inegável importância no desenvolvimento cognitivo, exerce um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças na educação infantil. Ao proporcionar um ambiente rico em estímulos sensoriais e oportunidades de interação, a música contribui para a formação de indivíduos mais equilibrados, empáticos e socialmente adaptados. Este capítulo explora como a música promove o desenvolvimento emocional e social, embasado em estudos e perspectivas de autores que se dedicam a essa temática.

A música oferece um espaço seguro e acolhedor para que as crianças expressem suas emoções de maneira criativa e não verbal. Muitos jovens encontram dificuldade em verbalizar seus sentimentos, e a música pode servir como uma poderosa ferramenta de expressão. Por meio de melodias e ritmos, as crianças conseguem canalizar sentimentos que, de outra forma, poderiam ser difíceis de comunicar, essa expressão emocional é crucial para o desenvolvimento da inteligência emocional, que envolve a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros. Conforme Brito (2003), ao ouvirmos melodias e harmonias, estamos processando e gerenciando emoções, pois a música estimula o sistema límbico no cérebro, responsável pelas respostas emocionais e por processar memórias afetivas. Assim, as crianças podem entrar em contato com emoções como alegria, tristeza, raiva e medo enquanto estão expostas à música, seja cantando, brincando, dançando ou apenas ouvindo o som.

A prática musical, especialmente em grupo, promove o desenvolvimento da empatia e da cooperação. Ao tocar em conjunto, as crianças aprendem a ouvir os outros, a ajustar seus próprios sons em harmonia com os demais e a respeitar o espaço musical do colega. Esse exercício constante de atenção e colaboração ajuda a criança a entender melhor as necessidades e emoções dos outros, fortalecendo a empatia. Além disso, atividades musicais em grupo, como corais ou bandas escolares, ensinam as crianças sobre cooperação, respeito e empatia. Essa interação fortalece habilidades socioemocionais que são cruciais para o desempenho acadêmico e o bem-estar geral.

A música potencializa essa interação social, pois incentiva a comunicação não verbal e o envolvimento em atividades coletivas. Cantar, dançar e bater palmas em grupo ajudam os bebês a desenvolverem a habilidade de observar e imitar os outros, o que é crucial para o aprendizado social.

A música também desempenha um papel importante na promoção da socialização e do senso de pertencimento. Ao participar de grupos musicais, as crianças têm a oportunidade de formar conexões sociais significativas, o que fortalece o senso de pertencimento e o bem-estar emocional. Essas atividades coletivas ajudam a desenvolver o respeito pelo espaço do outro, a espera pela vez de cantar ou tocar um instrumento e a capacidade de compartilhar momentos em grupo, tudo de forma lúdica e prazerosa. Conforme Tinajero (2001), as atividades de musicalização permitem que a criança se conheça melhor, desenvolva sua noção de esquema corporal e favorece a comunicação com o próximo. O autor ainda afirma que atividades que contêm músicas podem contribuir como reforço no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

Aprender um instrumento ou participar de aulas de canto exige paciência, disciplina e a habilidade de lidar com frustrações. Ao enfrentar desafios, como dominar uma nova técnica ou corrigir erros, as crianças aprendem a ser mais perseverantes e a manter o controle emocional diante de obstáculos. Esse processo contribui para a construção de uma autoestima positiva e de um senso de realização, fatores fundamentais para o equilíbrio emocional.

A música tem um impacto profundo sobre as emoções. Desde os primeiros dias de vida, os bebês reagem aos sons que ouvem, seja com um sorriso ao escutar uma melodia suave, seja acalmando-se ao som de uma canção de ninar. Essa conexão emocional com a música ajuda os bebês a desenvolverem uma habilidade essencial: a regulação emocional. Ao vivenciarem diferentes tipos de sons e músicas, eles começam a perceber as nuances das emoções e a associá-las a diferentes estímulos. Uma canção que acalma antes de dormir, por exemplo, torna-se um ritual que ajuda o bebê a associar a música a sentimentos de conforto e relaxamento.

A música, portanto, é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento emocional e social das crianças na educação infantil. Ao proporcionar um ambiente de expressão, interação e pertencimento, a música contribui para a formação de indivíduos mais equilibrados, empáticos e socialmente competentes. É fundamental que educadores e pais incentivem a participação das crianças em atividades musicais, reconhecendo o poder transformador da música no desenvolvimento integral.

## **IMPACTOS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL**

A música exerce uma influência notável no desenvolvimento motor infantil, contribuindo para o aprimoramento da coordenação, equilíbrio, consciência corporal e habilidades motoras finas e grossas. A participação em atividades musicais desde a infância pode gerar benefícios significativos no desenvolvimento físico e motor das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios motores da vida diária e promovendo um desenvolvimento integral. Este capítulo explora os diversos impactos da música no desenvolvimento motor infantil, com base em estudos e perspectivas de autores que se dedicam a essa temática.

A música estimula a coordenação motora ao exigir que as crianças sincronizem seus movimentos com o ritmo e a melodia. Atividades como dançar, tocar instrumentos musicais ou simplesmente bater palmas no ritmo da música envolvem o controle dos sistemas motores e a percepção, o que exige planejamento, sequenciamento, organização espacial, interações sensório-motoras e conexões auditivas. Segundo Wieczorek (2008), as atividades musicais podem oferecer bastantes oportunidades para um melhor desenvolvimento psicomotor, facilitando a habilidade motora, controlando os músculos e fazendo-a mover-se com maior agilidade. A coordenação necessária para responder à música incentiva a coordenação bilateral, a consciência corporal, o equilíbrio, as habilidades motoras finas e a coordenação olho-mão.

A música contribui para o aprimoramento do equilíbrio e da consciência corporal, pois as crianças aprendem a identificar e a se tornarem mais conscientes do próprio corpo. Mover-se e ouvir músicas que falam sobre partes do corpo ajudam a criança a identificar cada parte e a entender onde está cada parte e para que serve. Além disso, a música favorece a motricidade ampla, levando a criança a interagir, socializar-se e ampliar o raciocínio. A prática do canto acompanhada pelo gesto parece auxiliar no desenvolvimento de diversos sistemas cerebrais, como os responsáveis pela orientação espacial e motora.

A música estimula o desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas. Ao cantar ou ouvirem as músicas, as crianças entendem palavras em seus significados e os sons produzidos são estimulantes para o aprendizado da linguagem e para a alfabetização. Da mesma forma que no desenvolvimento infantil a música facilita a expressão emocional da criança, também existe um bom incentivo do desenvolvimento motor. Tanto a motricidade grossa quanto a coordenação motora fina são trabalhadas durante atividades com instrumentos musicais ou durante a dança. Os jogos musicais são uma ferramenta de trabalho que o educador pode utilizar para uma melhor compreensão dos pontos fracos e fortes de cada criança a nível da memória, observação, discriminação, reconhecimento de sons e coordenação motora. As atividades musicais ajudam a criança a conhecer e dominar melhor o seu corpo, desenvolvendo a sua motricidade grossa (movimentos amplos) e motricidade fina (movimentos pequenos).

A música promove a integração sensório-motora, pois os sistemas motor e auditivo do cérebro se ativam quando a música é percebida ou tocada. Esses sistemas alimentam um ao outro quando a criança ouve uma música ou dança. Esse relacionamento permite que ela siga instruções verbais enquanto dança ao ritmo de uma música. Estudos com imagens neurológicas mostraram que os sistemas motor e auditivo do cérebro se ativam quando a música é percebida ou tocada. Esses sistemas alimentam um ao outro quando a criança ouve uma música ou dança. Esse relacionamento permite que ela siga instruções verbais enquanto dança ao ritmo de uma música.

A musicoterapia tem demonstrado melhorias nas funções motoras, principalmente em casos como os de pacientes com AVC. Estudos também revelaram que pacientes que sofreram um infarto cerebral melhoraram mais sua coordenação motora com a musicoterapia do que com a fisioterapia convencional.

A música desempenha um papel crucial no desenvolvimento motor infantil, oferecendo uma variedade de estímulos que contribuem para o aprimoramento da coordenação, equilíbrio, consci-

ência corporal e habilidades motoras finas e grossas. Ao integrar a música em atividades lúdicas e pedagógicas, os educadores e pais podem proporcionar às crianças oportunidades valiosas para desenvolver suas habilidades motoras de forma prazerosa e significativa.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS APLICÁVEIS NO CONTEXTO ESCOLAR**

A música, como ferramenta pedagógica, oferece um vasto leque de possibilidades para enriquecer o ambiente escolar e promover um aprendizado mais significativo e engajador. Integrar a música ao currículo escolar não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, mas também proporciona momentos de alegria, criatividade e expressão. Este capítulo apresenta práticas pedagógicas musicais que podem ser aplicadas no contexto escolar, visando otimizar o uso da música como recurso educativo.

O canto coletivo é uma prática simples e eficaz que pode ser implementada em sala de aula. Ao cantar músicas que fazem parte do universo infantil, os alunos desenvolvem a percepção auditiva, a dicção, a memória e a coordenação motora. Além disso, o canto coletivo promove a socialização, o trabalho em equipe e o senso de pertencimento ao grupo. Para tornar essa prática mais interessante, o professor pode variar o repertório, incluindo canções de diferentes estilos e culturas, e utilizar recursos visuais, como letras impressas ou vídeos com legendas. Também é possível criar momentos de roda de canto, nos quais os alunos podem escolher as músicas que querem cantar e compartilhar suas experiências musicais. De acordo com Louro (2009), a educação musical deve estar articulada com as práticas cotidianas dos alunos, pois atividades musicais que abarcam o canto, a dança, o movimento e a improvisação já presentes nos ambientes familiares são manifestações de grande valor que merecem ser consideradas na formação cultural e educativa dos alunos.

A exploração de instrumentos musicais é uma prática que estimula a criatividade, a coordenação motora e a percepção sonora. O professor pode disponibilizar instrumentos musicais de diferentes tipos, como chocalhos, tambores, flautas e teclados, para que os alunos possam experimentar e descobrir os sons que cada um produz. É importante enfatizar a relação entre "educar, aprender, cuidar e brincar", pois a criança se apropria do mundo, por sua própria realidade que a cerca, estabelecendo hipóteses explicativas para os fenômenos que vivencia ou presencia. É importante que o professor oriente os alunos sobre como manusear os instrumentos corretamente e os incentive a criar suas próprias melodias e ritmos. Também é possível promover atividades em grupo, nas quais os alunos tocam juntos, formando pequenas bandas ou orquestras.

A criação de canções e paródias é uma prática que estimula a imaginação, a expressão e o aprendizado de conteúdos curriculares. O professor pode propor que os alunos criem canções sobre temas relacionados às disciplinas que estão estudando, como história, geografia, ciências ou matemática. Gaínza (1988) afirma que sem criatividade é impossível haver arte ou educação e criou uma metodologia de ensino intitulada ensino prefigurativo, que ele próprio definia. Para isso, o professor pode apresentar exemplos de canções e paródias já existentes e orientar os alunos sobre como construir uma letra com rimas e um ritmo adequado. Também é possível utilizar melodias

conhecidas para criar novas letras, facilitando o processo de criação.

Os jogos musicais são uma prática lúdica e divertida que pode ser utilizada para ensinar conceitos musicais, como ritmo, melodia, harmonia e timbre. Existem diversos tipos de jogos musicais que podem ser adaptados para diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento musical. Alguns exemplos de jogos musicais são:

- O maestro: um aluno faz o papel de maestro e os demais alunos seguem seus gestos, imitando os sons que ele produz.
- O espelho musical: um aluno faz um movimento e os demais alunos o imitam, criando uma sequência de movimentos musicais.
- Adivinhe o instrumento: o professor toca um instrumento musical escondido e os alunos devem adivinhar qual é.
- A música e a emoção: o professor toca uma música e os alunos devem identificar qual emoção ela transmite.

Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo é fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer “eu sei”.

A audição e análise musical são práticas que desenvolvem a percepção auditiva, a capacidade de concentração e a apreciação estética. O professor pode selecionar músicas de diferentes estilos e épocas e propor que os alunos as ouçam atentamente, prestando atenção aos elementos musicais, como ritmo, melodia, harmonia, timbre e forma. A educação musical é uma das condições do desenvolvimento cognitivo no ser humano. Após a audição, o professor pode conduzir uma discussão sobre as impressões dos alunos, incentivando-os a expressar suas opiniões e a relacionar a música com suas experiências pessoais. Também é possível utilizar recursos visuais, como partituras ou gráficos, para auxiliar na análise musical.

As práticas pedagógicas musicais apresentadas neste capítulo são apenas algumas das muitas possibilidades que a música oferece para enriquecer o ambiente escolar. Ao integrar a música ao currículo escolar de forma criativa e planejada, os educadores podem transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado mais dinâmico, prazeroso e significativo. A educação musical inserida em sala de aula transforma a criança no seu equilíbrio físico e emocional, proporcionando o desenvolvimento e ampliação de habilidades cognitivas e interação interpessoal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste artigo, exploramos a riqueza e a relevância da música no contexto da educação infantil, demonstrando como ela se configura como uma ferramenta pedagógica multifacetada, capaz de impulsionar o desenvolvimento integral das crianças. A música, como linguagem universal, transcende barreiras culturais e linguísticas, oferecendo um espaço de expressão, criatividade

e aprendizado que enriquece o universo infantil de maneira única.

Constatamos que a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, aprimorando a memória, a atenção, o raciocínio lógico-matemático e a linguagem. Através do canto, da exploração de instrumentos e da participação em jogos musicais, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para o sucesso escolar e para a vida.

Além disso, a música se revelou uma poderosa aliada no desenvolvimento emocional e social das crianças. Ao proporcionar um ambiente de acolhimento e expressão, a música permite que as crianças reconheçam, compreendam e gerenciem suas emoções de forma saudável. As atividades musicais em grupo, como corais e bandas, fomentam a cooperação, o respeito, a empatia e o senso de pertencimento, preparando as crianças para a convivência em sociedade.

No âmbito do desenvolvimento motor, a música se mostrou eficaz no aprimoramento da coordenação, do equilíbrio, da consciência corporal e das habilidades motoras finas e grossas. A dança, a exploração de instrumentos e a participação em jogos rítmicos estimulam o movimento e a interação com o corpo, promovendo um desenvolvimento físico saudável e harmonioso.

As práticas pedagógicas musicais apresentadas neste artigo, como o canto coletivo, a exploração de instrumentos, a criação de canções e paródias, os jogos musicais e a audição e análise musical, oferecem aos educadores um leque de possibilidades para integrar a música ao currículo escolar de forma criativa e planejada. Ao fazer da música uma presença constante na sala de aula, os educadores transformam o ambiente escolar em um espaço de aprendizado mais dinâmico, prazeroso e significativo.

Diante do exposto, reafirmamos a importância de valorizar e investir na educação musical na educação infantil, reconhecendo o seu potencial para transformar a vida das crianças. Ao proporcionar experiências musicais ricas e diversificadas, estamos contribuindo para formar indivíduos mais criativos, sensíveis, críticos, colaborativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A música na educação infantil não é apenas um complemento ou um passatempo, mas sim um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, um presente que lhes proporciona alegria, conhecimento, bem-estar e a oportunidade de expressar o seu potencial máximo. Ao reconhecer e valorizar o poder transformador da música, estamos investindo no futuro das nossas crianças e da nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA FERREIRA, E. P.; OLIVEIRA SILVA, F. C.; LOPES NUNES, S.; XAVIER DE AZEVEDO, G. **A importância da música na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor.** Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/14905>. Acesso em 20 fev. 2025.

GAÍNZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo: Summus, 1988.

HARGREAVES, D. J. **The developmental psychology of music.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

LOURO, I. **Música e desenvolvimento infantil: interfaces e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2009.

SWANWICK, K. **A música e a educação.** São Paulo: Moderna, 1994.

TINAJERO, C. **A música na educação infantil: uma abordagem construtivista.** São Paulo: Cortez, 2001.

WIECZOREK, L. S. **A música na educação infantil: um olhar sobre a prática pedagógica.** Curitiba: Ibpex, 2008.



+55 14 3198-4048  
+55 11 4444-9014  
[relacionamento@facon.edu.br](mailto:relacionamento@facon.edu.br)



**FACONNECT**